

MARIA JOSÉ DE ARAÚJO

**AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA
DAS POLÍTICAS INTERNAS ESCOLARES PARA
CRIANÇAS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

MARIA JOSÉ DE ARAÚJO

**AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA
DAS POLÍTICAS INTERNAS ESCOLARES PARA
CRIANÇAS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Administração Escolar, da Escola Superior de Educação Almeida Garrett em cumprimento das exigências para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires
Coorientadora: Prof.^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2016

MARIA JOSÉ DE ARAÚJO

**AS CONCEÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA
DAS POLÍTICAS INTERNAS ESCOLARES PARA
CRIANÇAS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett para obtenção
do título de Mestre em Ciências da Educação
6 na área de Especialização em Administração Escolar.

Aprovado em _____.

Prof Doutor Manuel José Simões Loureiro

Prof Doutor Paulo César Drumond Braga - Arguente

Prof^a Doutora Maria Eduarda Margarido Pires - Orientadora

Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida - Coorientadora

Lisboa

2016

Dedico essa conquista
à Santíssima Trindade: *Pai, Filho e Espírito Santo*,
que em nenhum momento me deixou só
ou sem respostas
a todas as minhas inquietações!

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto da paixão por aprender que sempre me inspirou a prosseguir e a explorar novos espaços de possibilidades de construção do conhecimento. É também fruto do compartilhamento de muitas vozes, muitos atores. Palavras, pensamentos, concepções que foram ao longo do processo ganhando vida e se transformando no que vos apresento nessa ocasião. Primeiramente agradeço:

A Deus, pelo cumprimento de seus planos em minha vida.

Aos meus pais (in memorium), Lourdes e Nelson, modelos de pessoas cujos ensinamentos alicerçaram minha vida. A eles, os que mais acreditavam e torciam pelo meu sucesso, meu obrigado especial.

A Rhayssa Mhayara e Íthalo Rannieri, coautores dessa história e filhos amados, obrigada por toda compreensão e participação nesse sonho tão meu, hoje tão nosso!

À Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires, orientadora deste trabalho, pela sua competência.

À Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, minha coorientadora pelo compromisso com a educação e pela dedicação e incentivo em cada fase desse processo, pessoa que generosamente dividiu conosco conhecimento, amizade,...

Aos professores do ESEAG que participaram deste processo.

Aos colegas de turma, pela oportunidade de crescermos juntos: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. E estávamos juntos, fazendo, ensinando, aprendendo, construindo: educação é isso! Em especial, a Ednaldo Silva, Flávia Mota, Magali Cosmopolita, Liliane Galdino, Fábria Barbosa e Domênica Rodrigues pela força e incentivo nessa caminhada.

A Gutemberg Cavalcanti, Adeneide Anjos, Alessandra Calado, quero expressar meu profundo agradecimento. Vocês foram além de instituição-chefia imediata, amigos imediatos!

À Equipe NAAH/S – Recife, pela imensa contribuição nesse estudo e colegas de profissão, Ana Paula, Ana Lúcia, Constância Martins, Maria Luciana, Monaliza Cavalcante, Mirian, Roberta Sarmento, Thiane Araújo, Jussara Vieira, Margarida Santoro. Compartilho com vocês essa conquista.

RESUMO

Araújo, Maria José de (2016). AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS POLÍTICAS INTERNAS ESCOLARES PARA CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Lisboa, 162 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização em Administração Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ESEAG.

Neste estudo temos como objetivo investigar as concepções dos professores da educação de infância acerca das políticas públicas para as altas habilidades/superdotação na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e quais discursos sobre altas habilidades/superdotação estão se materializando nas políticas públicas inclusivas. Para este foco temático buscou-se informações com professores de um Centro Municipal de Educação de Infância, de uma Creche Municipal e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. As referidas instituições de ensino estão localizadas na região metropolitana do Recife e estão vinculadas à Secretaria de Educação do Recife. Utilizamos uma investigação qualitativa. A base teórica elencou-se em três categorias: Educação Inclusiva, Altas Habilidades/Superdotação e Políticas Educacionais Inclusivas, trabalhadas na Análise de Discurso (AD). Realizamos uma entrevista individual com os professores das unidades educacionais participantes e chegamos à conclusão que o fenômeno das altas habilidades/superdotação é pouco conhecido no meio docente e que há uma lacuna de formação tanto na graduação quanto na formação continuada, fator que dificulta tanto a identificação das altas habilidades/superdotação quanto a proposição de atividades no atendimento educacional especializado aos estudantes cuja invisibilidade estatística no Censo Escolar da Educação Básica se reflete nas políticas públicas pouco efetivas, negando o direito de uma educação de qualidade a todos conforme preconizam as leis.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação; Educação Inclusiva; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

Araújo, Maria José de (2016). THE TEACHER CONCEPTIONS ABOUT HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS ON MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF RECIFE. Lisboa, 162 p. Dissertation (Masters in Science Education, Specialization in School Administration) - Pos-Graduation Program in Science Education, ESEAG.

The objective of this study is to investigate school teacher's awareness of public politics for high abilities and intellectual giftedness of children in the Municipal Education Network from the city of Recife and wich speeches about high abilities and intellectual giftedness are materializing in inclusive public politics. Teachers from a Municipal Center of Child Education, from a Municipal Day Care and from an Activity Center of High Abilities/Intellectual Giftedness offered information on this presented subject. Those institutions of education are localized at the metropolitan area of Recife and are linked to Recife's Office of Education. This work presents a qualitative investigation. The presented theory was listed in three different categories: Inclusive education, high abilities/intellectual giftedness and inclusive politics on education, worked in discourse analysis. We individually interviewed each teacher at their educational institutions and we concluded that the phenomenon of high abilities and intellectual giftedness are poorly known among teachers and that there is a gap in both graduation and professional formation of teachers. For this reason, it is hard to identify individuals with high abilities and intellectual giftedness. It is also hard to propose activities when addressing those invisible students under the Scholar Census of Basic Education, this difficulty is reflected in poorly effective public politics. Finally, it denies the right of a good education for everyone, as stated by the law.

Key words: High Abilities/Giftedness; Inclusive Education; Public Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABSD	Associação Brasileira Para Superdotados
ASPAT	Associação De Pais E Amigos Para O Apoio Ao Talento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CEDET	Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CONBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Excerto de Depoimento
F	Feminino
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIP's	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

QI	Quociente de Inteligência
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE GERAL

Introdução	14
Capítulo I. Altas Habilidades/Superdotação.....	20
1.1. Altas habilidades/superdotação: passado e presente, um pouco de história	21
1.2. NAAH/S-Recife e o Grupo de Precoce: a Educação Especial com foco no Atendimento Educacional Especializado na primeira infância.....	30
Capítulo II. Educação Inclusiva.....	35
2.1. Educação Inclusiva e Educação Especial: um diálogo necessário entre os conceitos	36
2.2. A Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro	40
2.3. Educação Inclusiva e o desafio de vencer a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação	44
Capítulo III. Políticas Educacionais Inclusivas	47
3.1. Políticas Educacionais Inclusivas	48
3.2. Inclusão das altas habilidades/superdotação: para além da possibilidade, um direito....	54
3.3. PNE e o compromisso da educação com a aprendizagem das altas habilidades/superdotação	63
3.4. Salas de Recursos Multifuncionais e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: porque investir em políticas públicas educacionais é uma questão de compromisso social	67
3.5. Projeto Político Pedagógico e o foco no Atendimento Educacional Especializado: o tom e a cor para a mudança da cultura da invisibilidade das altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar.....	71
Capítulo IV. Trajetória Metodológica	76
4.1. Objetivos	77
4.1.1. Geral.....	77
4.1.2. Específicos	77
4.2. Tipo de Pesquisa	77
4.3. <i>Locus</i> da Pesquisa	78
4.3.1. Sujeitos da pesquisa	79
4.4. Instrumentos da Pesquisa	80
4.4.1. Técnica de Entrevista Semiestruturada.....	80
4.5. Procedimentos da Pesquisa	81

4.6. Análise dos Dados.....	82
4.6.1. Instrumento de análise da produção dos discursos provenientes das entrevistas	82
Capítulo V. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	85
5.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através do instrumento qualitativo....	86
5.2. Identificação pessoal e profissional dos professores.....	86
5.3. Formação Discursiva (FD) - Formação sobre altas habilidades/superdotação	89
5.4. Formação Discursiva (FD): Conceção de Necessidades Educacionais Especiais	91
5.5. Formação Discursiva (FD): Conceção de altas habilidades/superdotação.....	94
5.6. Formação Discursiva (FD): Conceção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação	95
5.7. Formação Discursiva (FD): Conceção de altas habilidades/superdotação na primeira infância.....	97
Considerações Finais	101
Referências Bibliográficas.....	105
Legislação	113
Webliografia.....	115
Apêndices	I
Apêndice I. Carta-convite para os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife	II
Apêndice II. Guião de entrevista, professores do Atendimento Educacional Especializado.	III
Apêndice III. Guião de entrevista, professores da Educação de Infância.....	IV
Apêndice IV. Respostas da entrevista– Professor PEI 1	VI
Apêndice V. Respostas da entrevista – Professor PEI 2	VIII
Apêndice VI. Respostas da entrevista – Professor PEI 3.....	XII
Apêndice VII. Respostas da entrevista – Professor PEI 4	XV
Apêndice VIII. Respostas da entrevista – Professor PEI 5	XVIII
Apêndice IX. Respostas da entrevista – Professor PEI 6.....	XXI
Apêndice X. Respostas da entrevista – Professor PEI 7	XXVI
Apêndice XI. Respostas da entrevista – Professor PEI 8.....	XXXI
Anexos.....	XXXVIII

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores.....	81
Quadro 2. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores da Educação de Infância	84
Quadro 3. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado	84
Quadro 4. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores da Educação de Infância da pesquisa	87
Quadro 5. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado na pesquisa.....	87
Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Formação sobre altas habilidades/superdotação.....	89
Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Conceção de Necessidades Educacionais Especiais.....	92
Quadro 8. Apresentação de ED dos professores agrupados na FD: Conceção sobre altas habilidades/superdotação.....	95
Quadro 9. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Concepções de políticas públicas para altas habilidades/superdotação.	97
Quadro 10. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Identificação das altas habilidades/superdotação na primeira infância.....	99
Quadro 11. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2005.....	XXXIX
Quadro 12. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2006.....	XXXIX
Quadro 13. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2007.....	XL
Quadro 14. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2008.....	XLI
Quadro 15. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2009/2010.....	XLII
Quadro 16. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012.....	XLIII
Quadro 17. Composição dos quites de atualização - 2011.....	XLIII
Quadro 18. Composição dos quites de atualização - 2012/2013.....	XLIV

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Salas de Recursos Multifuncionais instaladas no país de 2005 a 2011	70
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Superdotados no Brasil.....	29
---	----

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como base propulsora o estudo das concepções dos professores acerca das políticas públicas para crianças com altas habilidades/superdotação e as políticas internas escolares. A opção pelo referido assunto se deu em decorrência da minha atividade docente na educação de infância e no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino do Recife há quase três décadas, para além do meu interesse por temas relacionados à genialidade, inteligência, superdotação e criatividade.

Reconhecer os benefícios e investir nos estudantes com potencial superior é uma estratégia adotada por vários países (Alencar, 2007) “visando a futuras contribuições qualitativas nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo em aplicações tecnológicas” (Renzulli, 2005 apud, Farias & Wechsler, 2015; p.336). Autores como Virgolim & Konkiewitz (2014) corroboram com esse pensamento trazendo à reflexão o quanto a sociedade perde em não reconhecer e não estimular o talento desses estudantes, e consequentemente o não aproveitamento do potencial desses sujeitos.

Nesta ótica, Gallagher (1994, apud Virgolim & Konkiewitz, 2014; p.7) sintetiza:

“Como podemos medir a extensão de uma sonata que não foi escrita, de uma droga com poderes curativos que não foi descoberta ou da ausência de liderança política? As crianças superdotadas são parte substancial das diferenças entre o que somos e o que poderíamos ser como sociedade.”

Os desafios de superar as marcas deixadas pela exclusão educacional desenvolvendo uma escola que seja para todos e para cada um e que fomente a aprendizagem conjunta e sem barreiras têm sido um objetivo ambicioso e complexo de vários educadores. A educação das pessoas com altas habilidades/superdotação faz parte desse contexto histórico excludente, no entanto, estamos caminhando através de investigações e políticas públicas educacionais no sentido de reverter esse cenário. A passos lentos, o conhecimento tem sido posto em prática. As investigações e a construção de propostas educacionais que respeitem os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem que garantam uma educação democrática e inclusiva têm desenhado um cenário educacional menos excludente e mais justo com esse público.

Nessa perspectiva, a ciência tem procurado explicar como as pessoas desenvolvem habilidades superiores, ou seja, como o psiquismo reage a certos estímulos ao revelar talentos e potencialidades manifestados extraordinariamente. A herança genética e a influência do ambiente são consideradas fatores influenciadores do desenvolvimento da inteligência. Para Virgolim & Konkiewitz (2014, p.11), “as interações dinâmicas entre as potencialidades

genéticas e as experiências ambientais” é uma relação que se inicia já na gestação e se desenvolve por toda vida. Diferentes teóricos, com diferentes perspectivas nos levam a refletir sobre a questão, mas encontramos maior afinidade teórica com a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986, 1988, 1999) que apresenta a definição de superdotação e a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983) que apresenta as diversas maneiras pelas quais podemos compreender a inteligência.

A definição de superdotação proposta por Renzulli (1986, apud Pérez, 2004b; p. 85) na Teoria dos Três Anéis esclarece que:

“O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.”

Para o senso comum, ter habilidades superiores pode significar pertencer a um seletor e privilegiado grupo de pessoas reconhecidas pela sociedade como superdotadas ou gênios. Na verdade, essas pessoas “na maioria das vezes passam despercebidas pelas escolas ou chamam a atenção pelos comportamentos diferentes” (Pérez, 2004b; p.93) e não contam com privilégio algum, ao contrário, têm enfrentado muitos desafios relacionados à aprendizagem. Desafios que vão desde a falta de consciência acerca do próprio potencial, até à falta de estrutura das escolas para identificar e oferecer o suporte educacional específico do qual necessitam.

Apesar do respaldo legal previsto no Art. 205 da Constituição Federal, que garante a educação, como um direito de todos, e a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206. I), princípios que alicerçam e orientam o ensino, o país ainda convive com a ignorância quando o assunto é altas habilidades/superdotação (Alencar, 2007). A tônica do direito à educação a essa população se maximiza no direito à educação nas escolas comuns, no entanto é um direito que não tem se efetivado.

Atualmente, o cumprimento desse direito organiza a oferta do atendimento por meio da participação em programas voltados para o desenvolvimento e a ampliação do potencial dos alunos com altas habilidades/superdotação. Recentemente aprovado, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei nº 13.005/14 traz como uma das estratégias da Meta 1, “fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com [...] altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 2014b).

A realidade educacional dos alunos com altas habilidades/superdotação no país enfrenta desafios não pela falta de dispositivos legais, mas pela falta de cumprimento de tais leis. A falta de informação e formação se expressam na dificuldade dos professores em identificar o potencial dos estudantes, podendo ser essa a causa da subnotificação no Censo Escolar. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS) 10% da população mundial têm necessidades especiais e as altas habilidades/superdotação fazem parte desse percentual populacional. Segundo documentos oficiais, estima-se que 2,5 milhões de estudantes deveriam fazer parte das estatísticas do censo escolar, no entanto, os registros apontam que em 2012 pouco mais de 11 mil estudantes com altas habilidades/superdotação foram declarados no censo da educação básica em todo território nacional. Apesar da baixa estatística no censo escolar, não estamos diante de um fenômeno raro, ao contrário, os casos de altas habilidades/superdotação são comuns nas salas de aulas (Alencar, 2007).

Essas pessoas se deparam com uma realidade bem diferente da que muitos imaginam, enfrentam problemas de diversas naturezas, seja junto à família por não saber como lidar com a situação, seja na escola por esta não se encontrar preparada para identificar e atender as demandas do grupo. Se por um lado o desconhecimento sobre o tema, cercado de mitos e crenças, tem levado a sociedade a um equívoco de compreensão, por outro, tem despertado interesse e sido objeto de investigação de estudiosos no campo da educação, tanto no Brasil quanto fora do país.

Nos últimos anos a educação tem ampliado suas pesquisas no âmbito da educação especial. Elas têm colaborado para que a sociedade reconheça e valorize a diversidade podendo está contribuindo para a construção de uma sociedade inclusiva que atenda a todos, independente das necessidades educacionais especiais que cada um possa apresentar. Apesar do interesse crescente dos pesquisadores em abordar questões relativas à educação especial e à inclusão, as produções científicas no campo das altas habilidades/superdotação no país são escassas (Pérez & Freitas, 2009; Alencar & Fleith, 2001).

O contexto de produção do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação se consolida a partir da década de 90 (Pérez 2009). Segundo (Pérez & Freitas, 2009; p.14):

“A pesquisa e a produção científica nas universidades brasileiras corroboram o crescimento da área, mas também revelam escassez de oferta de linhas de pesquisa e de cursos na área, com uma concentração marcada em poucos estados brasileiros. [...] é difícil avaliar a razão do pequeno número de pesquisas na área.”

Nesse contexto, elencamos as produções acadêmicas publicadas em forma de teses e dissertações, entre outras, destacam-se: Procópio (2010) que analisa as interações discursivas

produzidas por um grupo de professores formadores e em formação como estratégia de formação inicial e continuada no âmbito da educação inclusiva; a pesquisa de Sakaguti (2010) que investiga as concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado em sala de recursos, no que diz respeito aos seus sentimentos e expectativas, sobre o atendimento educacional recebido pelos filhos e os apoios disponíveis. O estudo de Delpretto (2009) investigou como as pessoas com altas habilidades/superdotação atribuem a influência escolar no desenvolvimento e estímulo de habilidades com elementos da contemporaneidade; Brandão (2007) direcionou seus estudos para o atendimento especializado nas salas de recursos oferecido a pessoas com altas habilidades ao longo da história no estado do Paraná e Pérez (2004b) buscou encontrar as características específicas de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação produtivo-criativos.

Para além das teses e dissertações, a superdotação tem sido conceituada por vários autores (Renzulli, 1978, 1986; Monks, 1992; Gagné, 1991; Sternberg, 1993; Tannenbaum, 2000) assim como o conceito de inteligência (Gardner, 1983, 2000; Sternberg, 1985 e Piaget, 1996). Sternberg & Davidson (1986) apresentam 17 tipos de superdotação, algumas relacionadas às Teorias das Múltiplas Inteligências (Gardner, 1983) e à Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985). O conceito utilizado no país adota a terminologia altas habilidades/superdotação nos documentos oficiais a partir de 1994 e tem por base a concepção de superdotação apresentada por Renzulli.

Diante disto, a questão de partida desta investigação é saber quais as concepções dos professores da educação de infância acerca das políticas públicas para altas habilidades/superdotação e as políticas internas escolares? Outros questionamentos foram elencados: analisar as concepções dos professores acerca das políticas públicas para altas habilidades/superdotação; verificar como os professores da educação de infância identificam as crianças com altas habilidades/superdotação; investigar quais as estratégias de acompanhamento os professores utilizam e/ou conhecem para o atendimento educacional especializado dessa população educacional; conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com altas habilidades/superdotação no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Recife; investigar como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Recife faz a interlocução com as unidades de ensino do Recife.

Considerando a perspectiva de superdotação adotada pelo MEC e o amplo quadro de concepções, nosso recorte incide sobre as concepções defendidas por Renzulli (1978). Nesse

sentido, nosso estudo foi construído a partir do diálogo estabelecido entre os teóricos das referidas categorias, os pesquisadores dessa área (Virgolim, 1997, 2005; Fleith & Virgolim, 1999; Freeman & Guenther, 2000; Guenther, 2000; Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2001; Mazzotta, 2001; Ourofino, 2005; Pérez, 2004b; Sabatella & Cupertino 2007), e a investigação empírica.

Em linhas gerais, trata-se, pois, de uma pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa, cujo instrumento escolhido para coleta de dados foi a técnica da entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Discurso na linha teórica francesa (Henry, 1997; Orlandi, 1999). Fazem parte desta pesquisa 08 sujeitos participantes.

Para o aprofundamento teórico deste estudo foram eleitas as categorias: altas habilidades/superdotação, educação inclusiva e políticas educacionais inclusivas. Esta dissertação estrutura-se em introdução, cinco capítulos e considerações finais.

No primeiro capítulo, “Altas Habilidades/Superdotação”, fizemos um estudo teórico sobre a trajetória das altas habilidades/superdotação ao longo dos tempos: passado e presente, um pouco de história. Destacamos as diversas terminologias usadas para se referir à superdotação. Abordamos também o trabalho pioneiro com a primeira infância no Grupo de Precoce desenvolvido pela Secretaria de Educação do Recife/Educação Especial por meio do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Recife.

No segundo capítulo, “Educação Inclusiva”, estabelecemos um diálogo entre os conceitos de educação inclusiva e educação especial e o desafio de vencer a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

No terceiro capítulo, “Políticas Educacionais Inclusivas”, abordamos a inclusão das altas habilidades/superdotação para além da garantia do direito e a nova alteração sofrida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a criação do cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior. Abordamos também a importância do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento de gestão democrática capaz de promover mudanças no cotidiano da escola, reconhecer e valorizar as diferentes demandas de aprendizagens de forma a contemplar o atendimento educacional especializado a partir das possibilidades do apoio pedagógico especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

No quarto capítulo, “Trajetória Metodológica”, descrevemos o perfil qualitativo da

pesquisa e a caracterização do caminho metodológico, abordando aspetos como: os sujeitos pesquisados e o *locus* da investigação, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e à análise dos mesmos.

No quinto e último capítulo “Apresentação e Discussão dos Resultados”, trabalhamos com a apresentação e análise dos dados. Utilizamos o aporte metodológico da Análise de Discurso (AD) trabalhando os sentidos e as significações da produção discursiva do *corpus* das entrevistas.

Por fim, tecemos as nossas considerações finais, confrontando os questionamentos iniciais com os resultados da pesquisa empírica trazendo à tona reflexões construídas em torno das políticas educacionais inclusivas para os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Adotou-se neste trabalho a norma APA - American Psychological Association para citações e referência bibliográfica.

CAPÍTULO I.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

CAPÍTULO I. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1.1. Altas habilidades/superdotação: passado e presente, um pouco de história

Quando se fala em habilidades superiores diversos termos são empregados como sinônimos equivocadamente. Para Pereira (2010, apud Farias & Wechsler, 2014; p.335), “infelizmente, sofre-se de uma profusão de termos ao fazer referência às pessoas com habilidades e talentos especiais.” Superdotado, talentoso e gênio são os mais usados, no entanto, mesmo os de pouco uso, como é o caso de crianças prodígios e *savants*, apresentam “diferenças conceituais e epistemológicas bastantes significativas, que estão longe de serem unânimes e convergentes” (Pereira, 2010 apud, Farias & Wechsler, 2014; p.336). A superdotação está mais voltada para a área cognitiva e sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar & Fleith, 2011; Virgolim, 1997), enquanto talento está mais relacionado às interações do ambiente, aos contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, a família e a escola.

Algumas regiões do país, ainda utilizam o termo talentoso, mas este já foi substituído dos documentos oficiais desde o ano de 1994 (Alencar, 2007). Segundo Farias & Wechsler (2014), a opção de alguns autores pelo uso dos termos dotação e talento deve-se ao fato de que seja esta a melhor tradução dos termos usados na literatura internacional que busca explicar tais fenômenos e que estão baseadas nas ideias centrais de Gagné (1989, 1993, 2007 e 2008) e Renzulli (1978 e 1984).

Segundo Pérez (2004, p.49), o termo gênio “refere-se às pessoas com um desempenho extremamente elevado e raro em algum campo do saber ou do fazer e que deram uma contribuição significativa para a sociedade.” Para Virgolim (2007), “a habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações do mesmo fenômeno que vem sendo estudado há séculos [...]”

Apesar do potencial superior, as crianças prodígios e *savants*, apresentam uma especificidade conforme afirma Alencar (2007, p.16): as “*Savants* caracterizam-se por uma habilidade significativamente superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresentam um atraso mental pronunciado”, já as crianças prodígios “são aquelas que se caracterizam por uma *performance* extraordinária em seus primeiros anos, tendo antes dos 10 anos um desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado

domínio, como música, matemática, xadrez e artes plásticas.”

Percebemos que conceitos e termos equivocados foram e ainda são utilizados para se referir ao fenômeno das altas habilidades/superdotação. Para Virgolim & Konkiewitz (2014, p.7), “noções equivocadas e estereotipadas sobre inteligência e altas habilidades fizeram com que esse campo permanecesse, por muito tempo, pouco desenvolvido e longe da população em geral.”

Ao discorrer sobre altas habilidades/superdotação dois pontos devem ser considerados: primeiro, deixar claro que ainda há uma diversidade de terminologias para se referir ao assunto e que para cada uma delas há concepções diferenciadas. A esse respeito, Pereira (2010, apud Farias & Wechler, 2014; p.336), esclarece que essa diversidade de termos deve-se a três fatores: “uso alienado dos termos, problemas com a tradução de termos provenientes de outros idiomas e pluralidade teórica.” Segundo, é fundamental desmistificar a figura do superdotado e identificar a superdotação como característica presente em muitas pessoas. Renzulli (apud Virgolim & Konkiewitz, 2014; p.223) defende que deve haver dois propósitos ao se definir o conceito de superdotação:

“O primeiro propósito da educação do superdotado é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para autorrealização [...]. O segundo propósito é aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução dos problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras de informações existentes.”

O termo superdotação, tal como conhecemos hoje, já passou por várias designações ao longo dos tempos. Das sociedades primitivas aos dias de hoje, manifestar um desempenho acima da média sempre chamou a atenção e despertou a curiosidade. Platão já defendia a ideia de se investir nos indivíduos com potencial superior logo nos primeiros anos da infância, independente da classe social a que pertencia, e de se estimular suas capacidades em prol do Estado. Assim como a Grécia, a China, 2000 A.C, também tinha essa visão. O reconhecimento e a valorização das habilidades superiores têm uma conotação cultural e desta forma cada sociedade tinha e tem uma forma de reconhecer e valorizar essas características. Para Virgolim (2007), alguns tipos de inteligências são mais valorizados por determinadas culturas.

Em alguns países o termo superdotado tem gerado dilema e, segundo Alencar (2007), a terminologia superdotação não é bem aceita por muitos especialistas na área de altas habilidades/superdotação. No Brasil, o uso do prefixo super vem reforçar a ideia de um desempenho excepcional, enfatizando a questão genética traduzida no sufixo dotado. Apesar da

concepção de altas habilidades/superdotação abranger os conceitos de motivação, criatividade e habilidades acima da média, o ponto central dos debates envolvendo a superdotação ancora-se nas habilidades cognitivas.

O cenário educacional brasileiro tem considerado todo esse legado e os resultados das pesquisas nessa área, no entanto, estudos apontam que esta é uma área com pouca produção científica (Pérez & Freitas, 2009) e, portanto devendo ser fomentada com vistas a promover a ampliação de políticas públicas que “favoreçam o reconhecimento, estímulo e o aproveitamento de nossos potenciais humanos.” (Virgolim & Konkienwitz, 2014; p.9).

Há uma unanimidade no meio acadêmico nacional quanto à necessidade de se direcionar mais serviços para essa área, discussões que se fortalecem nos estudos de Alencar e Fleith (2001), Chagas (2003), Fleith & Virgolim (1999), Guenther (2000), Maia-Pinto & Fleith (2002), Novaes (1979), Ourofino (2005), Sabatella (2005), Virgolim (1997, (2005).

Os contributos das pesquisas nacionais, os avanços tecnológicos no campo da neurociência e da neuroquímica revelando toda complexidade do processo de aprendizagem bem como a contribuição que a evolução do conceito de inteligência trouxe para o campo da superdotação podem ser considerados elementos importantes que contribuem para novos horizontes na área. Falar de altas habilidades/superdotação nos remete ao conceito de inteligência, ponto que movimenta as discussões acerca de superdotação, e, por conseguinte ao conceito de Quociente de Inteligência (QI).

Acreditou-se durante décadas que a inteligência podia ser mensurada por meio dos testes psicométricos. Com o avanço das pesquisas a concepção unidimensional de inteligência foi substituída pela concepção multidimensional, perspectiva que considera a inteligência composta de múltiplos fatores. Em decorrência, essa nova concepção de inteligência fez surgir questionamentos acerca das limitações dos testes psicométricos. Desta forma, a concepção de superdotação que outrora esteve vinculada ao conceito unidimensional de inteligência e com base nos resultados dos testes de inteligência passa a ter uma visão multidimensional. Nesse sentido, Antunes (2011, p.15) coloca que:

“Abrigamos um elenco extremamente diversificado de ‘diferentes’ inteligências, cada uma das mesmas sensíveis a estímulos que, se aplicados através de um projeto e nas idades convenientes, altera profundamente a concepção que o ser humano faz de si mesmo e os limites de sua possibilidades.”

Teóricos atuais (Gardner, 1983; Renzulli, 1978; Sternberg, 1986; Tannenbaum, 2000) comungam da ideia de que a inteligência é composta por muitos fatores e habilidades.

Para Plucker (2001), a forte relação entre inteligência e altas habilidades/superdotação influencia a identificação.

Apesar das críticas ao uso dos testes padronizados como único instrumento de avaliação das altas habilidades/superdotação, ainda hoje, alguns países assim procedem. Sternberg (1991, apud Pérez, 2004a; p.239) chama a atenção para as limitações nos resultados apontados por tais instrumentos avaliativos:

“Os tipos de habilidades [...] não são bem mensurados pelos testes convencionais de inteligência ou de outras habilidades cognitivas. No melhor dos casos, esses testes medem as habilidades analíticas, mas eles não medem as habilidades sintéticas e práticas. Muitas vezes, eles sequer medem bem as habilidades analíticas.”

A relação do conceito de inteligência com as habilidades humanas perdura por longos anos. Por um lado as teorias procuram uma definição mais completa para inteligência (Virgolin & Konkiewitz, 2014), por outro, a complexidade do conceito de superdotação ainda sem uma definição universal (Pérez, 2004).

Na versão inicial de sua teoria, Gardner (1983) identificou sete tipos distintos de inteligências: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Sua teoria recebeu a designação de Teoria das Múltiplas Inteligências. “As primeiras duas inteligências – linguísticas e lógico-matemática – são aquelas tipicamente valorizadas nas escolas.” (Renzulli, 2014; p.219). Para ele, o indivíduo com alto nível de habilidade em um tipo de inteligência não significa que deva também apresentar alto nível nos demais tipos, uma vez que devem ser considerados os fatores genéticos e culturais. Por essa perspectiva, justifica-se a necessidade da escola em promover oportunidades de aprendizagens diversificadas que venha contemplar todos os tipos de inteligências presentes no cotidiano educacional.

A Teoria das Múltiplas Inteligências, atualmente a mais conhecida, “se apoia nas novas descobertas neurológicas” (Antunes, 2011; p.12), fundamenta as discussões sobre a superdotação e influenciou sua concepção, alterando assim o processo de identificação das pessoas com tais características. Para Antunes (2011), os novos conhecimentos sobre o cérebro trouxeram diretrizes para compreender a aprendizagem e as inteligências, o que sugere “novas linhas de procedimentos para que a escola convencional acrescente às suas funções instructional, socializadora e preparadora para o mundo do trabalho, uma outra voltada ao estímulo e educação cerebral [...]” (Antunes, 2011; p.12).

Segundo essa teoria, uma criança pode ter um desempenho precoce numa

determinada área e está na média ou mesmo abaixo da média noutra área completamente diferente. Assim, a superdotação que se baseia na concepção das múltiplas formas de expressão da inteligência passa a ser vista na mesma perspectiva.

Gardner (1999b) amplia sua teoria apresentando mais dois tipos de inteligências, a naturalista e a existencial, que vieram a ser acrescentadas à Teoria das Múltiplas Inteligências: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial.

Importa ressaltar que a concepção antiga de inteligência considera a forte influência da genética. Na perspectiva atual, as habilidades cognitivas são geneticamente estabelecidas e se desenvolvem por meio das interações com o ambiente. Outrora, os testes psicométricos eram os únicos critérios de avaliação da inteligência, atualmente as habilidades são avaliadas tomando-se por base o desempenho em tarefas que levam em conta as experiências e o contexto. Por esta perspectiva, as condições ambientais é que influenciam o desenvolvimento da superdotação. Segundo Koshy & Casey (2005, apud Alencar, 2007; p.298):

“Nenhuma criança nasce superdotada - somente com o potencial para a superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolverem seus talentos e singularidades em ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades.”

Acrescenta-se a esse estudo também, os contributos da teoria de Piaget (1997) sobre a construção da inteligência para o campo das altas habilidades/superdotação. Seus estudos mostram a evolução da inteligência e como esse processo ocorre pela estimulação de mecanismos internos a partir da interação com o ambiente. A estes estímulos chamados de motivos, que podem ser desde um objeto, pessoas ou até os conflitos ou perturbações, desencadeiam os processos cognitivos a uma ação.

Na teoria piagetiana, a motivação surge desde o nascimento, momento em que o bebê se mobiliza na tentativa de satisfazer suas necessidades básicas. Alcançado esse estágio de satisfação temporário, um novo estímulo surge provocando um desequilíbrio nos esquemas de ação e necessariamente uma nova resposta (ação) é desencadeada. O que significa dizer, pois, que continuamente acontecem infinitos momentos de desequilíbrios e de reequilíbrios no psiquismo, seja no plano cognitivo, moral ou afetivo. A este conceito Piaget denominou de assimilação.

Conforme afirma Piaget (1996), o processo de assimilação, responsável pela evolução de todos os seres humanos é contínuo e encontrado tanto nos indivíduos com altas

habilidades/superdotação quanto nos que não apresentam essa característica.

“O desenvolvimento intelectual envolve uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor à instabilidade e incoerência relativas às ideias infantis à sistematização de raciocínio no adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização regular.” (Piaget, 1996; p.13).

Para este mesmo teórico, quanto à variação manifestada nos indivíduos com altas habilidades/superdotação, a explicação reside no modo e no ritmo de organização das estruturas cognitivas na tentativa de compreensão e adaptação ao mundo. Essas diferentes reorganizações nas estruturas cerebrais responsáveis pelo conhecimento é fundamental para análise das variações extraordinárias, tão comuns nas altas habilidades/superdotação. Tais diferenças podem explicar como as mudanças intensas no ritmo e na forma produzem os esquemas cognitivos a partir das conexões com os neurônios.

“É, portanto, em termos de equilíbrio que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maior quanto mais estável se tornasse o equilíbrio.” (Piaget, 1997; p.14).

Ainda segundo Piaget (1958), o conhecimento é fruto de um processo de interação do indivíduo com o meio, a inteligência é a resposta orgânica do indivíduo às solicitações e desafios desse meio. A contribuição dos seus pressupostos vem colaborar com a proposta educacional beneficiando os estudantes com altas habilidades/superdotação, pois contribuem para a compreensão de que quanto mais provocadoras e desequilibradoras forem as estratégias de ensino propostas em sala de aula, maiores serão as oportunidades e as possibilidades de construção do conhecimento pelo aluno.

Os termos usados oficialmente pelo país para se referir ao desempenho superior evoluíram de excepcionais até altas habilidades/superdotação, terminologia que passou a fazer parte das legislações e dos documentos oficiais no início da década de 90. Por esta ocasião, o termo altas habilidades passou a integrar oficialmente a definição de superdotação e o termo talentosas foi suprimido da definição, conforme consta no documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades (Brasil, 1995; p.17). Com a alteração, a definição de superdotação fica com a seguinte redação:

“Portadores de altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade motora.” (Brasil, 1995; p.17).

A definição brasileira atual considera os educandos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam "grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes" (Brasil, 2001).

Apesar da definição de superdotação abarcar várias categorias, o aspecto cognitivo/intelectual tem sido o grande indicador das altas habilidades/superdotação. Nas situações de identificação e seleção para programas especiais, ainda tem sido os testes de inteligência o peso de decisão, quer só ou associado ao rendimento acadêmico. A explicação pode estar na grande valorização que ainda é dada à inteligência baseada nos parâmetros tradicionais. Segundo Ramos-Ford & Gardner (1991, apud Pérez, 2004a; p.239):

“a maioria das crianças que participa de programas especializados para superdotados e talentosos ainda hoje é identificada com base no QI; um coeficiente de 129 poderá excluir uma criança do programa, enquanto que um coeficiente de 131 permitirá que ela permaneça.”

Neste cenário de diversas terminologias para designar o mesmo fenômeno, a concepção de superdotação mais conhecida e utilizada no nosso país é a do teórico Renzulli (1986, 2002). Suas contribuições vêm servindo de embasamento teórico às práticas de identificação dos indivíduos com altas habilidades/superdotação, bem como fundamentado a implementação de programas de atendimento especializado a esse público em diversos países.

Ao discorrer sobre altas habilidades/superdotação dois pontos devem ser considerados: primeiro, deixar claro que ainda há uma diversidade de terminologias para se referir ao assunto e que para cada uma delas há concepções diferenciadas; segundo, é fundamental desmistificar a figura do superdotado e identificar a superdotação como característica presente em muitas pessoas. Renzulli (apud Virgolin & Konkiewitz, 2014) defende que deve haver dois propósitos ao se definir o conceito de superdotação:

“O primeiro propósito da educação do superdotado é fornecer aos jovens o máximo de oportunidades para autorrealização [...]. O segundo propósito é aumentar a quantidade de pessoas, na sociedade, que ajudarão na solução dos problemas da civilização contemporânea, transformando-se em produtoras de conhecimento e arte, em vez de meras consumidoras de informações existentes.” (Renzulli, apud Virgolin & Konkiewitz, 2014; p.223).

Apesar da existência de dispositivos legais que reconhecem as Necessidades Educacionais Especiais desses estudantes garantindo-lhes direitos, tanto a sociedade quanto o

meio docente têm pouca informação e formação sobre o assunto, fazendo com que continue a existir ideias distorcidas e pouco investimento em políticas educacionais inclusivas. Uma das grandes lacunas de contribuição da educação para com esse público reside no fato desta ser pensada e planejada para o aluno com o potencial médio e abaixo da média (Correia, 2010) e que segundo Alencar (2007), não deixa de ser uma forma de exclusão escolar.

Nessa perspectiva, os programas e serviços suplementares buscam minimizar essas lacunas, uma vez que visam promover uma variedade de experiências de aprendizagens enriquecedoras, que estimulem o pleno desenvolvimento e favoreçam a realização do potencial da criança com altas habilidades/superdotação.

Segundo Ball & Mainardes (2011, p.143) “tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas públicas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação.” Muitos entraves impedem a consolidação de políticas educacionais mais efetivas na perspectiva da educação inclusiva para a área de altas habilidades/superdotação. Para Ball & Mainardes (2011, p.13), “as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos.”

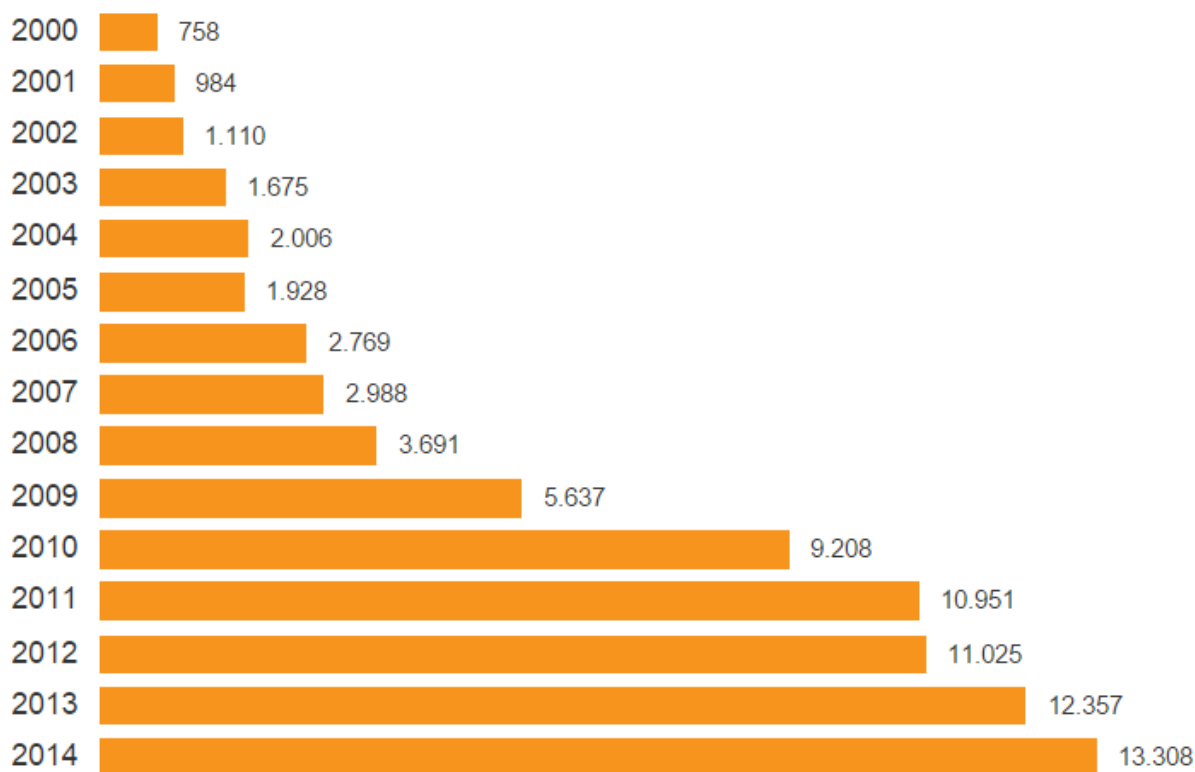
A falta de conhecimento a respeito das altas habilidades/superdotação bem como a cristalização dos mitos que envolvem o assunto fortalecem e mantêm um quadro de leis que não se efetivam na prática. Muitos mitos criados envolta do desempenho superior já foram superados, outros ainda perduram no imaginário coletivo. Dentre os que ainda predominam, um tem sido eliminado gradativamente: o mito da raridade da superdotação nos ambientes escolares e na população geral. As estatísticas educacionais do MEC (Gráfico 1) apontam essa crescente visibilidade, no entanto estima-se um número muito maior do que o que tem sido apresentado.

Baseado nos dados estatísticos da OMS que calcula sua estimativa em função dos escores obtidos em testes de QI, 3,5 a 5% de “qualquer população seria de pessoas superdotadas, independente de raça, cultura ou proveniência socioeconômica.” (Pérez, 2004a; p.245).

Mesmo diante de um cenário educacional que tem evidenciado esforços no sentido de tornar essa população educacional inclusiva, o histórico do censo escolar ainda revela números bem distantes do que se pode e deve ter. Nesse sentido, é importante destacar que os 2.006 alunos identificados no ano de 2004 “não correspondem nem a 0,005% dos 43 milhões

de estudantes matriculados na educação básica regular” (Fapesp, 2006, apud Farias & Wechsler, 2014; p.337), dado que já evidenciava uma subnotificação do censo.

Gráfico 1. Superdotados no Brasil
Número de crianças com habilidades avançadas, segundo o MEC



Fonte: Inep

Segundo Extremiana (2000, apud Pérez, 2004b; p.72) o “percentual depende da definição adotada.” Quando a concepção adotada tem a abrangência devida, considerando todas as inteligências, a incidência na população alcança índices muito superiores aos que comumente se pensa. Nesse sentido, destacamos a importância dos instrumentos e dos procedimentos utilizados no processo de avaliação das altas habilidades.

Vários países já vêm reconhecendo os benefícios que representam à sociedade o investimento nas potencialidades desses estudantes. O pouco ou insignificantes investimentos em programas que visem a identificação, a oferta de oportunidades educacionais e a expressão desses potenciais refletem as políticas educacionais que estão em vigor.

Segundo Koshy & Casey (2005, apud Alencar 2007; p.293), ao referir-se aos ganhos advindos à sociedade quanto ao investimento no potencial superior desses estudantes, afirmam que:

“Os estudantes superdotados têm muito a contribuir para o futuro bem-estar da sociedade, desde que seus talentos sejam desenvolvidos plenamente durante sua educação formal. Há uma necessidade premente de desenvolver recursos do país em sua extensão máxima e um dos recursos mais preciosos são as habilidades e a criatividade de todas as crianças.” (Koshy & Casey, 2005, apud Alencar 2007; p.293)

1.2. NAAH/S-Recife e o Grupo de Precoce: a Educação Especial com foco no Atendimento Educacional Especializado na primeira infância

A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) aponta que, no âmbito da educação de infância, 89.083 das matrículas realizadas concentraram-se nas escolas/classes especiais, destas apenas 24.005 estiveram em turmas comuns como orienta tal política. Este cenário contraria os estudos que defendem os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com ou sem deficiência desde os primeiros anos de vida.

O objetivo da referida política é amplo e contempla a oferta de atendimento educacional especializado desde a educação de infância, no entanto, orienta para que a definição do público seja contextualizada, em outras palavras, deve-se considerar que as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto no qual estão inseridas.

“Assegurar a inclusão escolar de alunos com [...] altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil [...].” (Brasil, 2008).

Com base no que preconizam as leis educacionais, sobretudo a atual Política de Educação Especial, o público da educação de infância se enquadra no contexto desse atendimento. Na perspectiva da educação inclusiva para as altas habilidades/superdotação, foi criado o Grupo de Precoce, um dentre os vários grupos atendidos pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Recife. Esse trabalho tem por base o que preconiza a Política de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva e defende a inclusão escolar desde a educação de infância. O Grupo de Precoce representa um dos desafios do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, haja visto a falta de investimento em políticas educacionais específicas direcionadas a este segmento educacional.

A inclusão escolar deve ter início na educação de infância, fase onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos

aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Na perspectiva do atendimento às necessidades educacionais especializadas das altas habilidades/superdotação, a questão da precocidade é um tema que vem sendo discutido com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes que apresentam tal característica. A precocidade é uma das características das crianças com altas habilidades/superdotação (Fleith, 2007) e tema voltado à primeira infância, fase onde a formação do indivíduo potencializa os investimentos futuros, além de aumentar o impacto e a eficácia de políticas públicas posteriores, reduzindo as desigualdades e contribuindo com uma vida adulta e bem-sucedida.

Em resposta às demandas oriundas da sociedade, pais cujos filhos apresentavam indicadores de precocidade, a Secretaria de Educação Municipal do Recife por meio, da então Gerência de Educação Especial e em parceria com equipa pedagógica do NAAH/S-Recife propôs um novo modelo de atendimento educacional especializado à educação de infância: o foco na precocidade enquanto possível indicador de desempenho superior.

Em cumprimento aos preceitos das leis e respondendo a demanda social foi criado o Grupo de Precoce, proposta educacional de atendimento às necessidades educacionais especiais, elaborada para atender o público da educação de infância a partir dos três anos de idade que apresente precocidade. Este trabalho tem o objetivo de reconhecer sinais indicadores de altas habilidades/superdotação nas crianças com faixa etária entre três e cinco anos de idade, uma forma de prevenção com foco no desenvolvimento da simetria cerebral.

Precocidade é um conceito que a educação especial utiliza para se referir à capacidade superior na primeira infância e que admite várias perspectivas. A precocidade na criança se expressa na capacidade de executar tarefas físicas e mentais mais elaboradas do que as sugeridas para sua idade (Forno, 2011). Para Pérez (2004b, p.49), a criança precoce é “aquela que apresenta um desenvolvimento (da linguagem, motor, social, aprendizagem da leitura, por exemplo) antecipado em relação ao esperado para sua idade.” Segundo Pérez (2004b, p.49), autores como Benito Mate (1996) e Tourón, Peralta & Repáraz (1998) cujo foco de estudo são as crianças superdotadas do tipo intelectual, defendem que “a precocidade em si já é um indicador de superdotação.”

A proposta de se criar um protocolo único com políticas públicas de promoção do desenvolvimento integral na primeira infância (0 a 5 anos) é um desafio que tem sido discutido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos e pela Secretaria de Direitos Humanos da

Presidência da República no intuito de atender às demandas específicas dessa faixa etária.

Segundo Virgolim (2007, p.18), embora as pesquisas sobre altas habilidades/superdotação estejam se desenvolvendo há décadas em vários países, como é o caso dos Estados Unidos, Austrália, Reino Unido e Israel, no Brasil as pesquisas ainda são tímidas, apesar da “necessidade de aumentar os serviços direcionados a esta população” tenha sido repetidamente ressaltada por vários pesquisadores (Alencar & Fleith, 2011; Fleith & Virgolim, 1999; Guenther, 2000; Sabatella, 2007; Virgolim, 1997, 2005).

O público da primeira infância no contexto das altas habilidades/superdotação ainda é incipiente, tanto nas pesquisas quanto nas produções científicas, porém algumas unidades federativas do país já implementaram, em seus sistemas educacionais, programas e ações voltadas para o atendimento educacional especializado às crianças precoces. “Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva.” (Brasil, 2008; p.3). Sobre o conceito de precocidade, Virgolim (2007, p.23) descreve como sendo:

“crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. São crianças que, além de se desenvolver num ritmo mais acelerado em relação aos seus pares, também se sobressaem em alguma área do conhecimento.”

Ressaltando que nem todos os adultos que se tornaram eminentes foram crianças precoces, explica Winner (1996, apud Freeman & Guenther, 2000) e que por vezes a intensa estimulação por parte dos pais ou dos que cuidam da criança pode levar essa criança a demonstrar um desempenho superior, o que não pode ser caracterizado como altas habilidades. Para Virgolim (2007, apud Marques & Costa, 2013; p.2865):

“Há múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce além do nível de habilidade, como os atributos de personalidade, a motivação em buscar a excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender, fatores essenciais para um desempenho superior, dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem.”

Crianças superdotadas em idade pré-escolar constituem um grupo heterogêneo em termos de interesses, níveis de habilidades, desenvolvimento emocional, social e físico (Cline & Schwartz, 1999 apud Fleith, 2006). Saviani (2004, p.106) nos aponta que o Plano Nacional

de Educação ao abordar a questão da precocidade na educação de infância evidencia a deficiência e não as altas habilidades, conforme redação do objetivo do plano mencionado:

“Organizar, em todos os Municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de Educação Infantil, especialmente creches.”

Alguns indicadores de precocidade como andar, ler, falar muito cedo se evidenciam muito antes do que se costuma observar no desenvolvimento das crianças chamando a atenção logo nos primeiros anos de vida, no entanto, devemos considerar que a precocidade para algumas funções pode se estabilizar em determinada fase do desenvolvimento, chegando no nível esperado das demais crianças, como também pode se estender e passar a ser um indicador de altas habilidades/superdotação.

Guimarães e Ourofino (2007, p.45) destacam as características mais facilmente percebidas em crianças superdotadas em idade pré-escolar, a saber:

“alto grau de curiosidade, boa memória, atenção concentrada, persistência, independência e autonomia, interesse por áreas e tópicos diversos, aprendizagem rápida, criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal, habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos, habilidade para lidar com ideias abstratas, habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista, interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações/objetos novos, senso de humor, originalidade para resolver problemas.”

Muitas crianças precoces e com indicadores de altas habilidades/superdotação, não identificadas, geralmente confundidas com hiperativas, no futuro poderão ter, entre outros, “sérios problemas de ansiedade” (Paludo, 2013; p.92) bem como situação de desarmonia na sala de aula. A identificação das altas habilidades/superdotação na Educação de Infância requer uma observação minuciosa das características evidenciadas, uma vez que nessa fase do desenvolvimento infantil geralmente a criança recebe muitos estímulos dos pais ou de seus cuidadores.

Autores como Paludo (2013), Alencar & Fleith, (2011), Virgolim, (2007) e Panzeri (2012) concordam que a criança com altas habilidades/superdotação logo cedo se percebe diferente dos seus pares, o que desencadeia sentimentos negativos de não pertencimento e estranheza ao grupo, sua precocidade pode fazê-la se sentir como anormal e estranha. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) orientam acerca do atendimento suplementar a estudantes superdotados da Educação de

Infância deva ter início por volta dos quatro anos de idade tendo como objetivo oferecer oportunidades para que eles explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, resolução de problemas e raciocínio lógico.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Recife por meio da Divisão de Educação Especial, fundamentada nos pressupostos da educação inclusiva, tem desenvolvido uma experiência inovadora no que se refere à atenção às altas habilidades/superdotação no início da infância. Para os professores do NAAH/S-Recife que estão à frente desse trabalho, os principais ganhos, além do estímulo adequado a esses estudantes na perspectiva de desenvolver o potencial identificado e contribuir com o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, tem impacto direto no processo de aprendizagem.

A avaliação dos resultados apresentados sugerem que sejam ampliadas as discussões em torno do investimento em programas específicos para essa faixa etária. Uma dos desafios que implicam na expansão dessa ação envolve a ampliação de quadro docente especializado e a continuidade de investimentos na formação de educadores e no aprimoramento das práticas pedagógicas com vistas a promover o atendimento educacional especializado com crianças precoces na educação de infância. Estudos apontam que investir na educação de infância é mais econômico e eficiente do que em outras etapas da vida acadêmica, podendo garantir resultados significativos ao longo da vida, sobretudo para as crianças em condições de maior vulnerabilidade. Dada as poucas investigações e ações a nível de políticas educacionais voltadas para o desempenho superior na educação da infância é crucial que as evidências da sua eficácia sejam discutidas e que as investigações sobre a educação de crianças pequenas sejam sistemáticas (Gardner, 2001).

Na perspectiva dos benefícios, os custos podem sugerir gastos, no entanto dados estatísticos anteriores mostram que o impacto sobre o aprendizado das crianças reconhecidas com precocidade e que tenham seu potencial estimulado adequadamente diferenciam daquelas que têm precocidade e não recebem apoio pedagógico especializado. Pesquisas nacionais sobre precocidade na educação de infância corroboram com os resultados avaliativos da experiência vivenciada pelo NAAH/S-Recife, no entanto, a escassez de pesquisas sobre precocidade e o impacto positivo no desempenho escolar nas fases posteriores à educação de infância apontam para um maior investimento nessa faixa etária.

CAPÍTULO II.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1. Educação Inclusiva e Educação Especial: um diálogo necessário entre os conceitos

As expressões educação inclusiva e educação especial se reportam a dois contextos educacionais intimamente correlatos, no entanto não idênticos nas suas atribuições.

Segundo Florian (1998, apud Freire & César, 2007; p.211), “o desenvolvimento de uma educação inclusiva constitui, hoje em dia, um objectivo central dos diversos sistemas educacionais da arena internacional e nacional.” Os debates envolvendo educação especial e educação inclusiva, em alguns momentos podem sugerir a equivalência das duas expressões. Apesar de, algumas vezes, serem usadas, equivocadamente, como sinônimas, educação especial e educação inclusiva são concepções diferentes com históricos de reflexões em ideais diferenciados.

Um breve resgate histórico da educação especial reflete a importância de se mostrar os avanços legais e as conquistas alcançadas pelas pessoas com necessidades especiais, público para o qual a educação especial destina seus serviços. Para além deste propósito, essa síntese histórica facilitará a compreensão da distinção conceitual entre as duas expressões.

A história da educação especial remonta ao século XVI, época em que o direito à educação se limitava a poucos e o ensino era uma atividade que acontecia no seio da família. Para as pessoas com deficiência, consideradas como desviantes, restavam os asilos e manicômios, sob a justificativa de que a segregação institucionalizada era a melhor proposta de cuidados e segurança.

No século XIX, com a expansão dos asilos e a institucionalização da escolaridade obrigatória, a oferta de educação se ampliou para a população em geral e com isso a configuração da escola foi se alterando, período, segundo Mazzotta (1996), considerado marco fundamental das discussões sobre a educação das pessoas com deficiência. Esse cenário deu origem às classes e escolas especiais que teve sua expansão como modalidade alternativa após as duas guerras mundiais (Mendes, 2006). Segundo Miranda (2008), a educação nesse período não contemplava as pessoas com deficiência por não haver obrigatoriedade nas leis.

Nesse sentido, percebemos que desde as primeiras experiências da educação formal até o período da escolarização obrigatória, as iniciativas voltadas, para o que atualmente

definimos como pessoas com necessidades educacionais especiais, eram desarticuladas da política pública de educação e estruturadas em modelos assistenciais e segregativos, desenhada com foco na atenção à deficiência.

O início da educação especial não esteve articulado à política educacional, mais adiante essa articulação se estabeleceu, sua organização e funcionamento tinha caráter substitutivo, conforme descreve seu conceito tradicional:

“A Educação Especial se organizou tradicionalmente como Atendimento Educacional Especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.” (Brasil, 2008).

Um passo importante na evolução da concepção de educação especial foi dado quando, por determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de 2007 todos os países signatários da Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com deficiência deveriam se tornar inclusivos. O Brasil, que também assinou esse tratado internacional, passou a reconhecer a concepção de sociedade inclusiva que preconiza o respeito e a valorização das diferenças.

Alguns países têm nas suas propostas educacionais a educação especial à parte do ensino regular, diferentemente do Brasil cuja proposta é a oferta da educação especial incluída no sistema regular de ensino e orientada por uma legislação específica, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Glat & Blanco (2007, p.17) definem a educação especial como “um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado”, chamando a atenção para que não a entendamos como um sistema educacional especializado paralelo, conceito atualmente superado.

Discorrer sobre educação inclusiva sugere equacionar algumas reflexões: se estamos a falar de educação inclusiva é porque temos também a educação que exclui. Se exclui, então privilegia um público em detrimento de outro. Reivindicar a inclusão é afirmar a evidência de exclusão. Em se tratando de educação, alguém esteve e ainda pode está à margem do processo educacional. A base da educação inclusiva respalda-se no princípio constitucional e democrático de uma educação para todos e não apenas pra um público específico.

Segundo Mantoan (2006), a educação especial abriu as portas para a educação

inclusiva. O processo de construção do sistema educacional inclusivo no país tem uma relação direta com a história da educação especial, trajetória marcada pela herança de práticas excludentes e um contexto de assistencialismo sob a justificativa de proteção, nada mais que uma estratégia de eliminação da diferença. Segundo Correia (1999, p.3), “todas as sociedades têm ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao diferente”.

A questão do diferente ou da diferença, que por tempo justificou atitudes excludentes começa a ser vista sob a ótica jurídica: a pessoa enquanto sujeito de direito, com suas especificidades respeitadas. A consolidação do respeito às diferenças traz a tônica do respeito à diversidade (Aranha, 2004a).

O reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência foi um marco na história da educação, particularmente para a educação especial, e um grande ganho pra toda sociedade. Para além do reconhecimento dos direitos, uma mudança na concepção da natureza humana, ou seja, a compreensão da totalidade do indivíduo e o abandono do olhar estigmatizado, excludente, que atravessou longos períodos da história.

Enquanto a educação especial é considerada uma modalidade educacional, a educação inclusiva é considerada um paradigma educacional, uma perspectiva que tem o olhar voltado para o acolhimento de todos independente dos diversos cenários sociais que o indivíduo possa estar inserido. Nesse sentido, por se tratar de uma modalidade, ela pode também ser definida como:

“[...] proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.” (Brasil, 2001).

A atual política da educação especial abarca todos que se deparam com barreiras que dificultem seu processo de escolarização. Barreiras das mais diversas ordens: socioeconômicas, religiosas, étnicas, culturais.

Segundo Glat & Blanco (2007), a maioria dos países reconhece a educação inclusiva como diretriz educacional, inclusive o Brasil. Ela propõe um novo olhar sob a igualdade e a diferença e defende simultaneamente os dois conceitos. Igualdade, no sentido de oportunidade, dignidade, direitos; e diferença enquanto singularidade, característica peculiar de cada pessoa, singularidade genética, física, cultural, social e psicológica. A escola para se tornar inclusiva precisa enxergar essa singularidade e acolher as diferenças, fundamentando sua proposta educacional em consonância com a concepção de direitos humanos, cujos pilares

são o reconhecimento e a valorização da diversidade.

Para Glat & Blanco (2007), a educação inclusiva vai além de uma proposta educacional, considera como uma nova cultura escolar, requer uma postura de rejeição a comportamentos excludentes e discriminatórios entranhados em nós, atitudes que só tendem a retardar a implementação de ações efetivas voltadas à inclusão.

“[...] Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus estudantes, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.”(Brasil, 1994, p.05).

Além de ser um direito, a educação inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo que exige uma pedagogia que não homogenize as salas de aula, ao contrário, reconheça a heterogeneidade dos contextos escolares como promotores das competências interpessoais.

Mas, para além de ser um direito, a possibilidade de convivência com as diferenças favorece a todos, uma prática harmoniosa e fortalece o exercício das relações interpessoais, aspecto fundamental da democracia e da cidadania preconizada pelo movimento mundial pela educação inclusiva e desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

A proposta inclusiva é desafiadora, é uma prática recente no meio educacional, e sua adesão implica na mudança de perspectiva educacional. É um processo que se amplia à participação de todos, sem se privilegiar nenhum grupo, não se categoriza o estudante para que este tenha o perfil para, o que se leva em conta é a demanda apresentada pelo estudante em qualquer momento da sua vida acadêmica de forma a garantir o sucesso da sua aprendizagem. As limitações cedem lugar às potencialidades, isso sugere uma reestruturação da cultura da escola, da prática pedagógica e das políticas vivenciadas no cotidiano escolar de maneira que estas venham atender às diversidades dos estudantes.

“A perspectiva da Educação Inclusiva é sim bem oposta à da escola tradicional: é inclusiva ao promover uma escola de sucesso para todos, ao encarar os estudantes como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e ao cumprir o direito à plena participação de todos os estudantes na escola regular.” (Rodrigues, 2006; p.304).

Igualdade e diferença são dois conceitos que mantêm uma relação complexa no contexto da inclusão educacional (Mantoan & Prieto, 2006). Conceitos que fundamentam a construção das políticas educacionais.

As diferenças, qualquer que seja a natureza, não deve cecear o direito de nenhum cidadão. Ao contrário, elas são elementos que podem e devem ser utilizados para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os seres humanos. Uma sociedade inclusiva tem nas suas concepções de homem, educação e sociedade princípios que fomentam a convivência saudável com as diferenças. Sánchez (2005) resume que:

“É um dos principais objetivos da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais em todas as atividades humanas. Essa educação requer, sem dúvida, o desenvolvimento da compreensão ante o outro, e a percepção de formas de interdependência, respeitando os valores do pluralismo, a compreensão mútua e a paz.” (Sánchez, 2005; p.10)

Ambas as concepções diferem nas suas origens, mas se completam nos atuais propósitos. A educação especial enquanto modalidade educacional que perpassa todas as etapas, níveis e modalidades da educação, dá o suporte para que a inclusão de fato aconteça. É exatamente nesse ponto que as duas concepções dialogam seus interesses, no imprescindível suporte da educação especial para a implementação e o êxito da educação inclusiva.

Apesar do amparo legal, dos avanços conceituais e do discurso favorável à inclusão escolar, a resistência ao diferente continua sendo a base que alicerça o preconceito e alimenta condutas que vitimam e estigmatizam as pessoas, e nos deixam presos às amarras de paradigmas já superados.

2.2. A Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro

A história da educação brasileira é marcada por lutas e conquistas, resultantes de movimentos sociais em busca de uma educação de qualidade para todos. Mudanças paradigmáticas, avanços conceituais, propostas educacionais construídas para concepções específicas de homem e de sociedade, e que marcaram determinados momentos históricos.

Não tão diferente da educação geral, a história da educação especial tem sua origem e trajetória histórica assinalada por movimentos de luta, no entanto desenhada pelo foco na atenção à deficiência que de início seguiu o modelo médico-pedagógico (Ferreira, 1994). Historicamente, ambas têm em comum as ações excludentes legitimadas nas políticas e práticas educacionais.

Alguns documentos internacionais e os principais documentos oficiais fundamentaram e fomentaram a construção da atual Política da Educação Especial, a Política de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e que contempla, mesmo que timidamente, as altas habilidades/superdotação. No âmbito internacional, os

principais documentos que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva foram a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), principais marcos legais.

Segundo Leite (2010), as pesquisas e os avanços no conhecimento, principalmente nas áreas da educação e dos direitos humanos, promoveram mudanças nas concepções teóricas e nas leis, possibilitando à deficiência sair da condição de fenômeno segregador, que por longos anos justificou a exclusão, para a condição de obstáculo aos processos educacionais das pessoas. A eliminação dessas barreiras foi o grande salto qualitativo nesse percurso. Todas as culturas passaram pelas mesmas fases, no que concerne aos modelos de atendimento e atenção à deficiência: exclusão, segregação, integração e inclusão social, fases que não se dão simultaneamente em todos os segmentos populacionais.

Apesar do ideal de inclusão já está disseminado em todas as instâncias sociais, tanto no Brasil quanto em outros países ainda se pode perceber práticas de exclusão e de segregação a diversos grupos sociais vulneráveis. Ainda hoje vemos práticas excludentes em vários pontos de diversos países, mas também vemos a prática da tradicional integração cedendo lugar, gradativamente, à inclusão.

Com a democratização do ensino a heterogeneidade da sociedade chegou às salas de aula (Aranha, 2005) e a diversidade começou a ser uma realidade do contexto educacional. É o início de um cenário que sugere reflexões e que apontam para uma nova configuração do modelo educacional. Uma nova dinâmica educacional baseada na ideia da diversidade como elemento de enriquecimento das relações sociais e de respeito às necessidades de todos os cidadãos. É um movimento que tem como proposta o alcance de todos e está diretamente ligado a um direito que promove condições para uma vida digna; o direito à educação. Lidar com a diversidade implica está disposto a desenvolver atitudes de respeito e tolerância, requisitos fundamentais para a boa convivência.

É a partir do conceito de diversidade que o conceito de inclusão se amplia em relação ao seu público (Leite, 2010). Segundo Mantoan (2001), o respeito à diversidade se concretiza no respeito à diferença. E nesse sentido, é que se percebe o indivíduo em toda sua plenitude, em todas as suas dimensões, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas. No âmbito educacional, a tônica do respeito às diferenças se consolida no respeito aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagens e se efetiva na eliminação das barreiras que podem levar às dificuldades de aprendizagem.

“Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentes de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou Necessidades Educacionais Especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.” (Brasil, 2001, p. 11)

Na perspectiva inclusiva, o público que deve ser contemplado tem como parâmetro a dificuldade de aprendizagem, não importando se essa dificuldade é permanente ou se é apenas uma fase. Nesse contexto, incluem-se as crianças com deficiência ou superdotação, crianças de rua ou crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Brasil, 1994).

Diante desse cenário de múltiplas demandas de aprendizagens é imprescindível e inadiável a construção de um novo desenho educacional que considere todas as formas de aprender. Essa é a ideia que fundamenta a educação inclusiva, e que segundo Rodrigues (2007) justifica a necessidade de se repensar a educação, de promover uma reforma educacional, reforma essa provida de valores que busquem a qualidade da aprendizagem de todos.

Para Mantoan (2007), a reforma educativa proposta pela educação inclusiva põe em xeque duas questões importantes com relação às práticas educativas: o mito da homogeneidade dos estudantes e o entendimento da diferença pelo binômio da normalidade/anormalidade, ações de caráter promotores da exclusão. Segundo a mesma autora, “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista com as suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença.” (p. 192).

Para Glat & Blanco (2007, p.19), “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país”, portanto, compreendemos que o movimento de Educação Inclusiva é um processo, não um fim. O rompimento com a ideologia da exclusão abriu caminho para a implantação das políticas de inclusão e hoje o desafio da educação é garantir a todos o processo de escolarização onde o acesso aos conteúdos básicos seja proporcionado inclusive para os que apresentam necessidades educacionais especiais. Os sistemas de ensino são orientados a criar condições de respostas às necessidades educacionais de todos os alunos, no entanto é fundamental que se tenha precisão da demanda real de atendimento desse público para que avancemos na consolidação da política inclusiva.

Nesse sentido, entendemos a importância de termos um diagnóstico real e preciso da

realidade educacional brasileira na área das altas habilidades/superdotação. Diagnóstico em harmonia com conceitos e terminologias atualizados.

Recentemente mais um dispositivo legal na área das altas habilidades/superdotação foi aprovado, a Lei nº 13.234/15 (Brasil, 2014b). Essa lei altera a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação, na educação básica e na educação superior.

Trata-se da criação de um cadastro nacional dos alunos com altas habilidades/superdotação, mas representa um avanço significativo para a educação e para a sociedade. O diferencial na Lei é que o cadastro se refere também aos alunos da educação superior, etapa da educação esquecida nas letras da lei. O cadastro tem o objetivo de fazer a identificação e o atendimento desses alunos criando um banco de dados do governo. Os critérios e procedimentos do cadastro ainda não foram regulamentados pela Lei.

O cenário brasileiro da Educação Inclusiva dispõe de um arcabouço legal rico de instrumentos jurídicos que foram criados a base de esforços empreendidos pelos pesquisadores e pela mobilização da sociedade civil através das instituições que representam as vozes da sociedade, mas é fundamental que os esforços e a mobilização pela sua regulamentação seja um *continuun* do processo de sancionamento de tais instrumentos. A esse respeito, Prieto (2012; p.44) afirma que:

“A sua implantação, que não depende apenas de estar garantida no plano legal, mas do resultado de novos confrontos decorrentes do processo de definição das prioridades de cada gestão governamental e da destinação de recursos financeiros próprios e em quantidade suficiente para que não sejam arremedos de políticas.”

No que se refere ao mais recente dispositivo sancionado e em fase de regulamentação, podemos dizer que essa é uma oportunidade em aberto para se fazer um novo desenho nos processos de formação e capacitação de professores e gestores com vistas a ampliar e efetivar a ação de tais dispositivos, mas é também um momento oportuno para minimizar “a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas” (Rodrigues, 2006; p.3).

A respeito de formação na perspectiva da inclusão, Rodrigues (2008) aponta para a importância do elo entre formação e prática e sugere que os saberes, competências e atitudes sejam alvos de tais formações. Este mesmo autor concorda que a formação pode ser um dos caminhos para enfrentar os desafios de lidar com os diversos estilos e ritmos de aprendizagem, mas faz um destaque para as estratégias de formação no cotidiano da profissão. Tão essencial quanto a formação é saber a qual “período da vida profissional em

que esta formação tem lugar.” (Rodrigues, 2008; p.8).

“O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.” (Mendes, 2006; p.402).

2.3. Educação Inclusiva e o desafio de vencer a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação

A necessidade da inclusão como uma política educacional traz consigo o objetivo da consolidação da sociedade inclusiva, na qual todas as diferenças poderiam coexistir e serem aceitas num ambiente de tolerância, cooperação e reciprocidade. Esse propósito ainda encontra resistência que pode ser percebida na falta de efetividade do direito público constituído nos dispositivos legais. A operacionalização desses direitos, já estabelecido nas políticas educacionais, é o grande desafio a ser superado e um compromisso com os direitos humanos.

A definição de políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva expressa por meio da criação de instrumentos legais que garantem esses direitos e que norteiam a construção de sistemas educacionais inclusivos já existe, inclusive com orientação de se “dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais”. Ainda assim, há quem defenda que seja desnecessária a garantia de políticas educacionais específicas que venham contemplar as pessoas com altas habilidades/superdotação. A justificativa para esta forma de pensar pode ser respondida com uma pergunta que fundamenta esse mito: por que instituir privilégios a quem já foi privilegiado com o dom de ter altas habilidades/superdotação?

Pensamento como este parece não está presente apenas no imaginário de pessoas comuns, mas faz parte também do discurso profissional da educação. O desconhecimento acerca das características das altas habilidades/superdotação por parte da sociedade, dos profissionais da educação e das instâncias governamentais perpetua alguns mitos que existem acerca do assunto e dificultam a ampliação de políticas públicas educacionais voltadas para este segmento educacional (Maia-Pinto & Fleith, 2002).

Nesse sentido, defendemos que seja efetivamente exercitado o que está previsto nos instrumentos legais no que se refere à formação de recursos humanos e a garantia de recursos

financeiros e serviços de apoio pedagógico para assegurar a escolarização e o pleno desenvolvimento do potencial desses alunos. Conforme Decreto nº 7.611/2011, fica claro no Art.º. 2º a intencionalidade da legislação: “A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com [...] altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2011), no entanto, como bem coloca Freitas & Pérez (2012), a grande questão é que os sistemas de ensino não conseguem identificá-los, por conseguinte, não são identificados nas estatísticas educacionais e os serviços de apoio só se implementam se existe uma demanda de público. Isso tem um desdobramento no pouco investimento financeiro e na falta de formação docente, entraves que conduzem às políticas fragilizadas e descontinuadas.

Segundo Cury (2005, p.11), “as políticas inclusivas supõem uma adequação efetiva ao conceito avançado de cidadania coberto pelo ordenamento jurídico do país”, em outras palavras, a ampliação da oferta dos serviços de apoio às demandas de aprendizagem próprias desse público tem relação direta com a demanda real de público, cujo percentual populacional é identificado em grande escala pela OMS, mas visualizados em pequena escala no censo educacional, sobretudo nas estatísticas locais.

Apesar da invisibilidade deste segmento populacional nas estatísticas, inclusão e exclusão são realidades relacionais, os benefícios estão assegurados, no entanto as limitações das ações impedem que a inclusão das altas habilidades/superdotação de fato seja uma realidade e avance no sentido das possibilidades. Esse binômio exclusão/inclusão na prática é uma discussão que deve ser ampliada junto com a comunidade científica e com as universidades no sentido de fomentar as pesquisas, disseminar os conhecimentos produzidos com o fim de efetivar as políticas educacionais inclusivas em todos os níveis e modalidades da educação.

Para além de todo exposto, aliamos nosso posicionamento com Ainscow (1998, apud Sánchez, 2005; p.15): “a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola.”

Tais dispositivos legais seriam suficientes para que a ninguém fosse negado o direito de acesso, permanência e qualidade de educação, fosse este com ou sem deficiência. Porém, a prática inclusiva vai além do cumprimento da legislação e do discurso inclusivo é, portanto, uma postura de rejeição a comportamentos excludentes e discriminatórios entranhados em nós, atitudes que só tendem a retardar a implementação de ações efetivas voltadas à inclusão.

Os avanços da implantação da educação especial na perspectiva da inclusão podem ser percebidos com o ingresso dos estudantes com necessidades especiais nas universidades, outrora mal chegavam ao ensino regular e a educação básica teve papel fundamental nessas conquistas, impulsionando as universidades a abraçarem também o desafio.

No sentido de contemplar as demandas específicas de aprendizagens dos alunos com altas habilidades/superdotação, em 2008, o Ministério da Educação lançou uma política especificamente voltada para a questão da inclusão, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Suas bases legais têm início com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Nº 8.069/90, a Lei nº 9.394/96, e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Inclusiva (2008).

Nesse contexto, o Ministério da Cultura (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) visando contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, viabilizou a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2005a), nos Estados brasileiros e no Distrito Federal, uma iniciativa desenvolvida pelo MEC/UNESCO. Trata-se de um programa implantado no sistema de ensino público, como parte integrante de ações e políticas de inclusão da pessoa, valorização das diferenças e contribuição para o desenvolvimento educacional dos estudantes com altas habilidades. Atualmente são reconhecidos como centros de referência na área das altas habilidades/superdotação.

A implantação dos NAAH/S no país representa mais um avanço para a educação brasileira e para as políticas educacionais inclusivas (Fleit, 2007). O programa traz os seguintes objetivos:

“Contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de estudantes com superdotação; b) oferecer, ao aluno com altas habilidades/superdotação, oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e habilidades; c) fornecer à família do aluno informação e orientação sobre as altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.” (Fleit, 2007; p. 9)

O compromisso com a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação na cidade do Recife começa a se consolidar a partir da implantação do NAAH/S-Recife no ano de 2007 (Brasil, 2005) e contou com o apoio da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, ficando vinculado à Gerência de Educação Especial do Município do Recife.

CAPÍTULO III.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

3.1. Políticas Educacionais Inclusivas

Estudos mais aprofundados apontam que no fim dos anos 50 para meados dos anos 60 o país vivia mudanças sociais e estruturais na configuração de poder. De acordo com Lima Júnior & Santos (1976) a sistematização das correntes teóricas e dos estudos sobre políticas educacionais, apontam que a educação nacional na década de 60 e 70 sofreu influências externas e internas e tanto uma como outra com vantagens e desvantagens para a população. As influências externas possuíam configurações mercadológicas, das relações de trabalho, das flutuações existentes no mundo contemporâneo. As influências internas foram estabelecidas conforme a influência das elites das classes dominantes.

Dentre as influências internas destacamos as mobilizações lideradas pelas entidades assistenciais que prestavam assistência privada na formação e educação de estudantes portadores de necessidades especiais; e as campanhas realizadas pelos serviços de educação especial das Secretarias Estaduais de Educação de nível nacional.

Na década de 60, surgiram os centros de reabilitação para todos os tipos de deficientes no sentido de integrar em todas as instâncias governamentais as pessoas com deficiência (Lima Júnior & Santos, 1976). A maioria dos países ocidentais estava em intensa ebulição, uma insatisfação social se assolava desencadeada pelo "processo geral de reflexão e de crítica sobre os Direitos Humanos, [...] sobre os direitos das minorias, sobre liberdade sexual, os sistemas e organização político-econômica e seus efeitos na construção da sociedade e da subjetividade humana" (Aranha, 2005; p.16). As reivindicações desses movimentos já apontavam para as políticas públicas que temos atualmente e que foram sintetizadas e apresentadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

“O intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 60, associado às críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais.” (Brasil, 2004; p. 11)

No cenário nacional da comunidade científica existiam dois debates sociais, o da normalização e o da desinstitucionalização que envolviam as pessoas com necessidades educacionais especiais.

“O paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração de funcionamento normal do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e no estudo, iniciou-se, [...] o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização, que defendia a necessidade de introduzir a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.” (Aranha, 2005; p. 16).

Essas mobilizações tiveram como resultado a normalização implementada através do conceito de integração no sentido de modificar uma pessoa com necessidades educacionais especiais até atingir os padrões vigentes. Surgia o paradigma de serviços que objetivava tornar as pessoas o mais "normais" possíveis para poder integrar. Para atender a essa ideia, criaram-se os centros de reabilitação e as escolas especiais para estudantes com deficiência. O ideal de serviços não suportou as críticas e prevaleceu os ideais de Direitos Humanos que possibilita a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais ser tratado com cidadão de direitos.

Nesse mundo antagônico de forças internas e externas, a política pública educacional, em processo constante de transformação se organiza, articula e confronta em grupos de interesse, no qual o governo é uma arena legítima e os grupos sociais podem estar articulados a setores governamentais e da elite (Lima Júnior & Santos, 1976). As políticas públicas são instrumentos de garantia de direitos que atendem a um grupo social que estava em desvantagem frente a outro. "Ela é uma função do Estado a fim de evitar que o direito individual não disciplinado venha a se tornar privilégio de poucos" (Cury, 2002; p.248). As políticas públicas surgem e se conectam na esfera pública como resultante das reivindicações sociais.

Nesse jogo, conforme aponta França (2015), o Estado domina os meios de articulação, a sociedade civil articula os meios de comunicação através dos debates e o mercado fornece a produção e articula os meios à produção (dinheiro). "Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais" (Cury, 2002; p. 247), ou seja, a política pública educacional é resultado de um engajamento da sociedade, Estado e mercado através da capacidade de mudança surgida pela tomada de decisões que promovem igualdade e articulam todos em uma rede, aumentando a força de possibilidades de mudanças sociais que são estruturadas, equipadas e monitoradas em eventos como fórum, conferências, congressos, agregando atores na militância do mesmo objetivo.

O governo através da política pública atua em seu processo decisório dentro da

estrutura governamental. Os resultados de sua decisão têm como meta o alcance da estabilidade, em uma abordagem orgânica, o objetivo é o alcance da homeostase, ou seja, "o equilíbrio alcançados na luta entre grupos" (Lima Júnior & Santos, 1976; p.244). Compreende-se que os movimentos sociais "são agentes portadores da mudança social [...] capazes de mudar o rumo da história humana, ou de uma sociedade particular" (França, 2015; p. 02). As políticas públicas em qualquer área surgem através das demandas vindas dos movimentos sociais.

“A política aqui não introduz qualquer finalidade nova, [...] Ela deve buscar realizar as condições análogas ao estado de natureza – que deixa precisamente a cada um a sua autonomia. [...] os fins últimos da política são os fins do indivíduo [...] O Estado tem algo a realizar para que se efetive adequadamente o processo de individuação [...] A constituição de indivíduos plenos, [...] implica um esforço coletivo da sociedade. [...] Mas, Locke adverte, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido de transmissão do conhecimento, mas no sentido de formação da cidadania.” (Oliveira, 2000; p.181)

Compreendemos que as políticas não são automáticas e estão em constantes transformações e mudanças, sendo importante que a população esteja atenta para não perder direitos alcançados quando muda o sistema no qual as políticas transitam. As políticas públicas para a educação inclusiva são resultados de lutas históricas e sociais no sentido de atender as necessidades de uma determinada população no alcance da igualdade.

“Hoje cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque, como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.” (Cury, 2002; p.247).

As políticas públicas são resultantes de múltiplos fatores articulados numa teia complexa e multifacetada (Prieto, 2012), formuladas através do desvelamento das forças em disputa nas diferentes concepções de homem, de sociedade, de Estado e de educação.

“A sua implantação, que não depende apenas de estar garantida no plano legal, mas do resultado de novos confrontos decorrentes do processo de definição das prioridades de cada gestão governamental e da destinação de recursos financeiros próprios e em quantidade suficiente para que não sejam arremedos de políticas” (Prieto, 2012; p.44).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), atual política educacional brasileira voltada para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais é fruto do movimento da sociedade civil e dos avanços da política educacional. Em virtude do propósito desse estudo daremos ênfase à atual política

educacional inclusiva, no entanto consideramos importante fazermos um breve levantamento histórico do cenário legal da história das altas habilidades construído no país.

Os primeiros passos no sentido de incluir os alunos com altas habilidades/superdotação no contexto político educacional foram dados com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, Lei nº 4024 (Brasil, 1961). Por esta ocasião esses alunos eram reconhecidos na lei como “excepcionais”, conforme especificam o Art.º. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e o Art.º. 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (Brasil, 1961)

Com a reformulação da LDB de 61, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 5692/71, começa a dar visibilidade a esses alunos incluindo o termo superdotado para nomeá-los, conforme previsto no Art.º 9º: “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971). Vale sublinhar que é a primeira vez que o termo superdotado aparece na redação de uma lei. Nesse período o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com o objetivo de “apontar ações educativas e financiar as iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades/superdotação” (Pérez & Freitas, 2009; p.2).

Nos anos 80, a Secretaria de Educação Especial (SEESPE) é criada em substituição ao CENESP, publica-se os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Brasil, 1995), com um volume dedicado à Área de AH/SD e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos, reeditados em 1995.

Na década de 90, pesquisadores da área elaboram a Política Nacional de Educação Especial, onde a partir desse documento os alunos com altas habilidades/superdotação passam a se enquadrar na definição de Pessoa Portadora de Necessidades Especiais (Brasil, 1994; p. 22).

Nessa sucessão de acontecimentos, avanços conceituais e alterações nas legislações que aconteceram na primeira década do milênio, é aprovado, em 2001, o Plano Nacional de

Educação (PNE), Lei Federal nº 10172 (Brasil, 2001b), importante marco para definir a política educacional para as altas habilidades/superdotação. O PNE determina o atendimento educacional especializado e em 2005, começam a serem implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação nos 26 estados e no Distrito Federal. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) especifica e amplia o público que deve ser atendido pela educação especial no que se refere às altas habilidades/superdotação. Ainda neste ano, o Decreto 6571/08 determina as formas de oferta desse atendimento e a responsabilidade técnica e financeira do MEC na sua ampliação, ainda definindo a transferência de matrícula adicional para os alunos atendidos por essa modalidade de educação (Pérez & Freitas, 2009).

Paralelo a esses acontecimentos de ordem jurídica, a sociedade civil, por meio do apoio de pesquisadores da área, também dava passos importantes na consolidação dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação. Em 1978 fundou-se a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD); em 1993 é criado o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) e a Associação de Pais e Amigos para o Apoio ao Talento (ASPAT). Em 2003, é criado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD). Nesse contexto, também destacamos os 55 eventos técnico-científicos acontecidos no Brasil entre os anos de 1971 e 2008 e as várias edições de seminários nacionais e internacionais (Pérez & Freitas, 2009).

O MEC, por sua vez, convida especialistas para dá suporte na produção de material didático-pedagógico com informações relacionadas às altas habilidades/superdotação, com vistas a subsidiar a organização do sistema educacional. Nesse sentido, foram produzidos livros com conteúdos específicos sobre o tema e disponibilizados para as formações.

A atuação do MEC/SEESP na implantação da política de educação especial tem-se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial, implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, espaços destinados ao atendimento pedagógico especializado dos alunos com altas habilidades /superdotação (Brasil, 2005a).

A criação dos Núcleos representa um avanço para a área e se configura como resposta às demandas oriundas da sociedade, impulsionadas pelos problemas enfrentados no cotidiano escolar e nas relações em cujas famílias essas pessoas estão presentes. Os dados do

Censo de 2005 mostravam que a totalidade de registros de matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais aproximadamente 0,3% estava relacionada aos alunos com altas habilidades/superdotação quando as estimativas da OMS sugerem um percentual entre 3,5 a 5% (área linguística e lógico-matemática) da população de estudantes. Esse percentual varia dependendo das inteligências contempladas pelo estudo (Pérez & Freitas, 2009).

Essas estatísticas fomentaram a implantação dos NAAH/S. Estes Núcleos integram o quadro de ações de implementação da política de inclusão, uma ação compartilhada com vários setores do contexto educacional que visa o desenvolvimento das atividades. São organizados para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses estudantes, oportunizando aprendizados específicos com foco no estímulo e desenvolvimento das potencialidades criativas e senso crítico dos alunos que apresentam desempenho superior.

No que se refere ao apoio pedagógico, a proposta preveu uma ação de formação continuada, disponibilizou recursos didáticos e pedagógicos com vistas a promover a formação e capacitação dos professores para que pudessem identificar e atender os desafios acadêmicos, sócio emocionais específicos desse público, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular. O objetivo do programa era que os professores formados com o auxílio desse material pudessem promover o atendimento e o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias nos Estados e no Distrito Federal.

Por todo exposto, percebemos que o quadro legal e os documentos oficiais que vigoram no país e que têm o objetivo de estruturar os sistemas educacionais brasileiros relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva voltada para as altas habilidades/superdotação são amplos e com avanços significativos. Apesar dessa realidade, um estudo realizado (Carvalho, 2013) aponta as contradições encontradas em tais textos e mostra que os textos:

“[...] apresentam divergências potencialmente geradoras de conflitos capazes de dificultar suas práticas pedagógicas e gerenciais. Essas divergências repercutem na formulação de conceitos na área, como se se verifica nos significados de educação especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na definição de seu público-alvo. Consequentemente, aspectos operacionais são influenciados, destacando-se entre eles o acesso a bens e serviços especializados pelos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.” (Carvalho, 2013; p.262).

3.2. Inclusão das altas habilidades/superdotação: para além da possibilidade, um direito.

A história das altas habilidades/superdotação no país tem a influência pioneira de Helena Antipoff com a educação especial e seu trabalho desenvolvido com crianças identificadas como super-normaes, terminologia utilizada na época. Esse trabalho impulsionou a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei 4.024/61 (Brasil, 1961). Alguns estudiosos apontam que a LDB/61 apresenta um sentido dúbio da expressão sistema geral:

“Na expressão ‘sistema geral de educação’, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, um sentido de universal referindo-se a totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais.” (Mazzotta, 2001; p. 68).

Em 1971 o país altera a LDB 1961, passando a avigorar a LDB, Lei nº 5.692. Quanto à integração dos indivíduos com deficiência no ensino regular, a LDB/71 (Brasil, 1971), em seu Artigo 9º, assegurava tratamento especial aos estudantes com deficiência, entretanto, ao esclarecer os dispositivos desse artigo, o Conselho Federal de Educação destacou que “o tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se a excepcionalidade” (Mazzotta, 2001, p.69). Essa diretriz ganhou impulso na década de 1980, fruto do empenho de segmentos da sociedade civil que buscaram a consolidação de projetos políticos que respondessem às demandas por melhores condições de acesso e permanência nas escolas. A LDB/71 adotava a terminologia superdotados no Art.º 9º especificando o público a ser atendido pela educação especial:

“Os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (Brasil, 1971)

A educação caminhava em direção ao paradigma da integração escolar, tendência com ênfase maior na integração social do que na educacional. Integrar representava oportunizar as devidas condições, quer social ou educacional, para atender as reais necessidades. Em 1972 foi garantida a ampliação dos meios de acesso à escolarização através do Parecer n.º 848/72 do Conselho Federal de Educação ao apresentar a política e as linhas de ação do Governo na área de educação de excepcionais (Mazzotta, 2001).

O grande desafio para as décadas seguintes era modificar as elites que têm suas bases

em estruturas ineficientes, instáveis e decadentes. Para Lima Júnior & Santos (1976, p. 247): "O perigo inerente ao processo de cristalização da elite reside na crescente incapacidade de aprender e na consequente dificuldade de aperfeiçoar o desempenho passado". Qualquer que seja a abordagem que direcione os estudos é importante apontar quais políticas deve-se alinhar para o alcance da democratização do serviço como uma política acessível para todos.

A dimensão nacional e internacional das políticas educacionais, sobretudo a partir da década de 80 tem chamado atenção de pesquisadores dos diferentes campos do conhecimento. Maior parte dos estudos tem focado o fenômeno da educação voltada para ao mercado de trabalho, contudo, se concentra na análise das dimensões de igualdade no sentido de promovermos uma educação com qualidade e equidade para todos.

Nessa época, o MEC através do CENESP baixou a Portaria n.º 69/86 (Brasil, 1986). Do ponto de vista legal e conceitual, esta portaria é considerada o documento mais importante, dispunha sobre as normas, estabelecendo os critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Nesse mesmo ano é criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que viria a substituir o CENESP. A nova secretaria publica o documento Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (Brasil, 1995), com um volume dedicado à área de superdotação e altas habilidades, bem como edita as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Estudantes Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (reeditados em 1995).

Pesquisas apontam grandes falhas no papel do Estado para efetivação desse processo. Poucas são, em termos relativos, as estratégias que conferem centralidade na educação voltada para pessoas com altas habilidades em toda a sua configuração (Brasil, 2004). No cenário mundial as ditaduras comunistas na Europa, associadas à inexistência de alternativas ao capitalismo e à democracia, a população experimentava um conflito ideológico que impedia a cobrança internacional dos Direitos Humanos, entre a União Soviética, socialista, e os Estados Unidos da América, capitalista. Ganhava fôlego as lutas por igualdade e acesso aos direitos civil e sociais.

Na década de 90, as preocupações no cenário mundial estavam voltadas para uma educação que valorizasse o fortalecimento das posições políticas. Para atender a essa demanda os movimentos sociais através dos fóruns, congressos, seminários provocaram uma mudança de agenda educacional (Andrés, 2010). As discussões sobre os Direitos Humanos surgem nesse contexto antagônico. A ONU, por meio da Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), assumiu o compromisso e promoveu em termos mundiais uma mobilização que corroborou com a elaboração da Declaração Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

Como resposta às demandas vinda das ruas, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da Lei n.º 8.069/90 (Brasil, 1990). Essa política demarcou um campo especial no ordenamento jurídico do país ao conceder proteção integral às crianças e adolescentes, em conformidade com o Art.º 227 da Constituição Federal de 1988, como o direito individual, difuso, coletivo, econômico, social e cultural (Muller, 2011). O cenário educacional brasileiro dessa década era amplo de iniciativas governamentais com o propósito de melhorar a qualidade do ensino: instituiu-se uma nova versão da LDB, formularam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizavam-se as avaliações sistemáticas (Saebe, Provão), foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do magistério (FUNDEF), atualmente extinto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu superdotação e conceituou altas habilidades reafirmando o posicionamento como Necessidades Educacionais Especiais.

É nesse contexto dinâmico de deliberações educacionais que o país se depara com a grande onda de inclusão nas suas diversas interfaces, e começam as discussões acerca da nova proposta de atendimento escolar denominado inclusão escolar.

Ao concordar com os postulados da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e com os da Declaração de Salamanca, em 1994, o país deixava claro a opção em se ter um sistema educacional inclusivo (Delou, 2007). O Brasil, após a tradução da Declaração de Salamanca, adaptou as terminologias inclusivas em substituição aos termos integrada ou integradora, necessidades educacionais especiais ao invés de necessidades educativas especiais (Mazzotta, 1996 apud Delou, 2007).

No âmbito nacional, em 1994, foi publicado o Plano Nacional de Educação Especial cujos principais conceitos do campo da educação especial passaram por uma revisão. Nesse mesmo ano acontece a Conferência de Jomtien, evento que deu origem à Declaração de Salamanca, documento que apresentava a linha de ação política para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns da rede de ensino e que pretendeu reformular o conceito de superdotação. O conceito não foi reformulado, a única mudança que aconteceu foi na nomenclatura dos termos altas habilidades e superdotação que teve a supressão da conjunção ou, deixando de ser grafada altas habilidades ou superdotação

para se grafar altas habilidades/superdotação.

Importante é destacar que as altas habilidades/superdotação sempre teve seus direitos vinculados aos direitos conquistados e garantidos pelas pessoas com deficiência, ao serem citados em leis e normas são colocados como subgrupos, ou seja, toda legislação que ampara as pessoas com altas habilidades/superdotação igualmente ampara as pessoas com deficiência. A legislação nacional voltada às pessoas com deficiência, público que se soma com as pessoas com altas habilidades/superdotação, oferece o Benefício de Prestação Continuada (BPC) para pessoas com renda mensal de um salário mínimo, benefício instituído pela Constituição Federal de 1988, que garante 1 (um) salário mínimo à pessoa idosa, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência de qualquer idade, devendo ser comprovado não possuir meios de se sustentar ou de ser sustentado pela família; garantia de acesso em transportes público e coletivo e garantia ao direito de ir e vir, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, garantindo “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.” (Brasil, 1996. Art.º 59, V). no entanto no que se refere à garantia desse benefício tais dispositivos deixaram de fora os estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nos últimos anos, a política educacional brasileira passou por reformulações, tendo sido acrescida a esta a Política de Educação Inclusiva, garantida nos documentos subsequentes à Constituição Federal e relacionados à Educação Especial: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001b), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esta última, é a mais atual Política da Educação Especial, um conjunto de leis específicas que regulam e organizam a educação inclusiva, todas em consonância constitucional.

As dimensões políticas dessas ações fomentaram os estados nacionais a ampliarem a oferta da educação para todos em consonância com as reivindicações advindas da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, da Conferência Mundial de Educação Para Todos e da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, um *continuun* de dispositivos que integram a legislação educacional brasileira e que representam acordos assumidos com a Educação Especial nos parâmetros da Educação Inclusiva.

A partir da Declaração de Salamanca alguns conceitos utilizados pela Educação Especial foram revistos. No que se refere ao público da Educação Especial, os critérios se ampliaram passando a contemplar todas condições que pudessem ser barreiras à

aprendizagem. Nesse sentido passou a considerar todos os “excluídos por condições socioeconômicas desfavoráveis, por discriminação ideológica, cultural e de gênero, os marginais e as minorias étnicas e linguísticas.” (Andrés, 2010; p.8).

“Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas, desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades. (...) As escolas hão-de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher as crianças com incapacidades e bem dotados, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de povoados remotos ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas... Devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade através de um programa de estudos apropriado, uma boa organização escolar, uma utilização adequada dos recursos e em relação com suas comunidades.” (Andrés, 2010; p.8).

A legislação educacional brasileira no âmbito da educação especial é recente (Valle, 2010), remonta aos acordos assumidos pela educação do país, principalmente a Declaração Universal de Direitos Humanos (Brasil, 1948b), a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Fórum Mundial de Educação (2000) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), eventos promovidos pela ONU e UNESCO geradores de documentos que respaldam a construção das atuais políticas educacionais inclusivas de vários países, inclusive do Brasil. Dentre esses documentos, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (Brasil, 1994), documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, é o “que melhor expressa a perspectiva da educação inclusiva.” (Carvalho, 2013; p.263).

Tais documentos têm em comum a defesa da educação de qualidade para todos, efetivados no direito do aluno com necessidades educacionais especiais e que vem contemplar também os alunos com altas habilidades/superdotação. O que temos de mais recente no contexto legal da educação brasileira referente à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação encontra-se no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, (Brasil, 2014b), recentemente sancionado e consolidado na Meta 4 e na Lei nº 13.234/15 também sancionada recentemente, lei que altera a atual LDB no que concerne aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

No âmbito da Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014b), o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos conforme prevê a Constituição Federal no Art.º 214 (Brasil, 1988a) traz diretrizes, metas e estratégias que orientam a educação geral, mas no que diz respeito à

educação dos alunos com altas habilidades/superdotação se consolida na Meta 4 e propõe:

“Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezassete) anos com [...] altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.” (Brasil, 2014b).

No âmbito da Lei nº 13.234/15 (Brasil, 2014b), tal dispositivo prevê a criação de um cadastro nacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Essa alteração possibilitará um panorama das altas habilidades/superdotação no país e fomentará a implantação de políticas públicas direcionadas aos referidos alunos.

Apesar de a educação especial contar com uma legislação que vem buscando se aproximar da realidade das altas habilidades, segundo Delou (2007) os estudantes brasileiros, têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece as suas singularidades escolares, no entanto, o país tem um débito grande com esse público quando o assunto é o cumprimento e a continuidade de tais leis que se configuram por ações descontinuadas e fragmentadas.

De maneira mais específica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva define o aluno com altas habilidades/superdotação aquele que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (Brasil, 2008; p.11)

A política pública educacional tem o desafio de fortalecer um sistema educacional que promova acesso pleno à educação obrigatória e gratuita. Nesse sentido, os Governos Federal, Estadual/Distrital e Municipal são orientados a promover ações que estructure espaços destinados ao desenvolvimento das potencialidades desses alunos. As políticas públicas educacionais voltadas a esse público estão imbricadas na educação inclusiva fundamentada nos princípios filosóficos norteadores da educação inclusiva (Brasil, 2014).

O cenário educacional brasileiro na área da educação especial desenvolveu uma série de ações criadas pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o fim de apoiar os sistemas de ensino a se transformarem em sistemas educacionais inclusivos. Nesse contexto de ações, promoveu-se formação para os gestores e educadores municipais em paralelo com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os Estados e no Distrito Federal.

O MEC ao implantar ações com essa configuração caminhava no sentido de tirar da invisibilidade os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação reconhecendo a importância de garantir condições específicas de aprendizagens a este público. Não se trata apenas da garantia do acesso à escolarização, mas sobretudo da quebra de paradigmas, que segundo Fleith (2007), possibilita desfazer a ideia distorcida sobre esses estudantes, fruto da falta de conhecimento e da cristalização dos mitos ainda tão disseminados pelo senso comum.

Desde o início dos anos 2000, o Ministério da Educação através da SEESP tem estimulado a identificação de oportunidades e o apoio e promoção de uma educação que melhor atenda a essa parcela da população. Ações e metas articuladas aos Estados e Municípios no sentido de efetivar a organização de um sistema educacional com qualidade e equidade para todos, visando "atender às necessidades e interesses de todos os estudantes, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao [...] desenvolvimento de suas aprendizagens." (Dutra, 2007; p.05).

Em 2007 é criado um conjunto de medidas contendo mais de cinquenta programas com vistas à melhoria da qualidade do ensino: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Numa das ações, são implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), mais um recurso que deve favorecer o atendimento às altas habilidades/superdotação (Brasil, 2007) e que vem consolidar o AEE visando tornar as escolas em ambientes educacionais plenamente inclusivos (Ropoli, 2010). São salas compostas de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos e de acessibilidade, cujo objetivo é criar condições que favoráveis ao acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

A proposta de implementação dessas salas tem "a função de viabilizar a suplementação curricular para que os alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e ao raciocínio lógico." (Brasil, 2006c). Segundo dados do INEP, até 2013 havia 23.620 escolas com Salas de Recursos Multifuncionais instaladas em uso no país, desse total 137 estão no município do Recife. No atual PNE, a questão das Salas de Recursos Multifuncionais é um ponto que ganha destaque na estratégia 4.3 ao tratar das condições de permanência. Segundo dados do Relatório de Gestão Consolidado do Ministério da Educação-Exercício 2014 (Brasil, 2015a), foram investidos R\$ 124,6 milhões em equipamentos, materiais didático-pedagógicos de acessibilidade e mobiliários, com isso, a meta estabelecida de se adquirir, de 2011 a 2014, 17.500 novas salas de recursos e 30 mil atualizações é alcançada.

A evolução da matrícula dos estudantes no ensino regular entre os anos de 2007 e 2013 mostra um aumento de 112%, onde 76% referem-se à matrícula na educação especial, dados que evidenciam a ampliação de investimentos paralelos, sobretudo em formação docente. Nesse cenário educacional de demandas já contávamos com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, programa criado no sistema de ensino público, como parte integrante de ações e políticas de inclusão da pessoa, valorização das diferenças e contribuição para o desenvolvimento educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Esses Núcleos são espaços considerados centros de referência área de altas habilidades/superdotação e se configura como serviço educacional especializado no atendimento ao estudante da rede pública de ensino para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de estudantes com altas habilidades/superdotação. (Dutra, 2007).

Nesse contexto, os NAAH/S, vêm fomentar a produção do conhecimento no âmbito das altas habilidades/superdotação e são equipamentos que atuam como promovedores de ações destinados à flexibilização curricular e instrucional, voltados às particularidades desses sujeitos. Uma das estratégias estabelecidas pelo PNE 2015/2025, é “priorizar o acesso à Educação de Infância e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar aos/(às) estudantes com [...] altas habilidades ou superdotação [...]” (Brasil, 2014). A esse respeito, o desafio do MEC é no sentido de que:

“O estado precisa fortalecer seu papel de coordenação no território, fazendo busca ativa e viabilizando o planejamento de matrículas de forma integrada aos municípios, bem como incorporando instrumentos de monitoramento e avaliação contínua em colaboração com os municípios e com a União. Há ainda a necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral, e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.” (Brasil, 2014; p. 11)

O PNE 2015/2025 assegurou em suas metas a formação dos professores, no sentido do alcance do sucesso dessa política educacional em consonância com a Constituição Federal de 1988 e de seus desdobramentos através da LDB/1996 e do Decreto nº 6.755/2009. Tais políticas garantem aos professores "Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção [...] de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública" (Brasil, 2014; pp.12-13). Garantir a sustentabilidade das políticas amplia a equidade na oferta educacional. Cabe a União, Estados, municípios, gestores

educacionais traçar o perfil educacional dos profissionais, da escola, dos estudantes, considerando a análise das necessidades específicas, em apoio ao desenvolvimento sustentável garantido pelo contínuo planejamento estratégico de formação, por meio da descentralização das decisões em Fóruns nas três esferas Permanentes de Apoio à Formação Docente (Brasil, 2009).

O PNE 2015/2025 “exorta a todos confederados e municípios a garantia de acesso ao desenvolvimento e aprendizagem, velando o respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, bem como adotar orientações pedagógicas” (Brasil, 2014; p.19). Contudo, a Lei nº 11.274/2006, assegura que o ensino fundamental a todos os estudantes tenha uma duração de 9 anos, com matrícula obrigatória iniciando aos 06 anos de idade (Brasil, 2006b), no sentido de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem na educação básica e respeitar as múltiplas dimensões e especificidades do tempo da infância. A União através de vários instrumentos normativos garante também aos estudantes com altas habilidades o acesso e a permanência na escola e obriga os municípios que se equipem para a oferta de uma educação que promova o desenvolvimento efetivo com qualidade e equidade. Para que essa política se torne realidade é importante que seja adotada algumas estratégias:

“Criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos estudantes do ensino fundamental [...]; fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude [...]” (Brasil, 2014; p.20)

A desinformação acerca do assunto e da legislação específica criada para esse público tem implicação direta nos baixos índices estatísticos educacionais. Os baixos índices dos censos escolares têm reflexos nos dados estatísticos oficiais, dados que se refletem na escassez de políticas e programas específicos. A invisibilidade desses estudantes pode ser explicada pela falta de formação docente, quer seja a formação inicial quer a formação continuada, fatores importantes que contribuem diretamente com o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. A inclusão aqui falada não se refere apenas à inserção no ambiente escolar garantido por lei, mas à garantia de permanência e qualidade na aprendizagem.

A este propósito destacamos a importância do investimento em pesquisas que

possam fomentar debates e servir de suporte à construção de novos conhecimentos na área. Oportunamente, ressaltamos o caráter de incompletude na qual se encontra a Lei nº 13.234/15, dispositivo que prevê a criação de um cadastro nacional dos alunos com altas habilidades/superdotação e que precisa ser regulamentado. Concordamos com Cury (2002), quando nos esclarece sobre o processo de construção dos dispositivos legais enquanto fruto de mobilizações sociais, direitos imbuídos de caráter de lutas, e afirma que a lei:

“[...] é um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça.” (Cury, 2002; p. 247).

Por todo o exposto e embora tenhamos uma política específica com foco na inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ainda há muito a ser feito para que a educação mude seu rumo e passe a considerar não apenas o estudante médio e abaixo da média, mas que tenha como missão:

“Buscar a equidade na educação, não por meio do fornecimento de experiências de aprendizagens idênticas para todos os estudantes, mas, sim, por meio de uma ampla gama de experiências cuidadosamente planejadas e diferenciadas que levem em conta as habilidades, os interesses e os estilos de aprendizagem de cada estudante.” (Virgolin & Konkiewitz, 2014; p.8).

3.3. PNE e o compromisso da educação com a aprendizagem das altas habilidades/superdotação

A escola precisa ser ousada e se lançar aos desafios de promover a escolarização das pessoas com altas habilidades/superdotação, buscar informação e formação pra todos envolvidos com o contexto educacional, viver de fato essa prática inclusiva no cotidiano escolar, nas situações de sala de aula e fora dela também. As receitas prontas não existem, nem o modelo ideal de escola. Existe sim a escola que está aberta para aprender e para ensinar, que é flexível sem perder sua função e que tem a família como parceira. A melhor escola e o melhor método é o que se adequa à realidade do aluno, aquela que acolhe as diferenças por entender que todos devem aprender juntos, independente dos seus ritmos e estilos de aprendizagens.

O compromisso com a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação na Secretaria de Educação do Recife começa a se estruturar a partir da implantação do NAAH/S-Recife e das Salas de Recursos Multifuncionais pela então Gerência de Educação Especial no

ano de 2007.

Apesar do caráter articulador do PNE à Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva garantindo a ampliação do número de Salas de Recursos Multifuncionais e do atendimento educacional especializado, a formação docente não deve está em descompasso com essa estratégia, sob pena de estarmos cristalizando o descaso histórico da falta de indicadores que a educação especial sempre teve. Nesse contexto, Jesus e Effgen (2012; p.20) afirmam que:

“[...] há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.”

O processo de construção das políticas reflete as reivindicações de importantes movimentos sociais. Não basta apenas que o direito a uma educação de qualidade e para todos seja uma garantia constitucional maximizada pelas políticas públicas educacionais se o olhar das instâncias governamentais ainda não consegue enxergar o quanto a sociedade tem perdido ao deixar de investir efetivamente na educação das pessoas com altas habilidades/superdotação. Para In'am Al-Mufti (1996, p.213): “Privar os alunos mais dotados de possibilidades adequadas de educação é privar a sociedade dos recursos humanos mais preciosos que ela possui para chegar a um desenvolvimento real e eficaz.”

Estudos apontam que em todas as classes sociais 3 a 5% da população apresentam altas habilidades/superdotação (Brasil, 2006a). Com isso, as políticas públicas educacionais orientam o sistema educacional a incluir os estudantes, avaliar os impactos e a elaborar estratégias capazes de minimizar as desigualdades sociais:

“Um dos desafios da educação [...] está em oportunizar a essas pessoas a harmonização de suas áreas de desenvolvimento e [...] o estímulo e aperfeiçoamento de suas potencialidades. [...] a educação desses estudantes se pauta em um olhar diferenciado do professor quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, a identificação de necessidades educacionais específicas, a estruturação de currículos e atividades que atendam às necessidades dos estudantes e a relação de procedimentos qualitativos de avaliação que cada caso requer.” (Brasil, 2006a; p.20)

A educação deve considerar as diferenças individuais dos estudantes alinhando-as com políticas de inclusão e a oferta de oportunidades do aprendizado em consonância com "as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades dos estudantes" (Freith, 2006, p. 11). Ainda segundo a mesma autora, a educação deve considerar as influências do meio ambiente e as influências dos fatores internos da criança no sentido que ela estimule o

desenvolvimento do potencial de cada aluno, proporcionando a expressão de seus interesses objetivando aprimorar os talentos.

Estudos têm mostrado o pouco investimento na educação das pessoas com desempenho superior, poucas oportunidades educacionais que visem o desenvolvimento pleno de suas habilidades são oferecidas a estes estudantes (Pérez & Freitas, 2009).

Nesse sentido ressaltamos a importância da ampliação de políticas públicas educacionais para dar respostas aos interesses, necessidades e potencialidades dos estudantes. No entanto, não basta que as políticas sejam ampliadas, mas que estas estejam em sintonia com concepções, conceitos e terminologias atualizadas. Para além desses fatores, que haja mecanismos que garantam a efetividade e a continuidade destas.

Numa escala maior, o desafio é instrumentalizar os profissionais no sentido de trabalhar a promoção e o desenvolvimento dos estudantes em sua plenitude, no âmbito da escola é promover condições que onde todos os atores envolvidos no contexto educacional possam "ousar, rever suas concepções e paradigmas educacionais, lidando com as evidências que o desenvolvimento humano oferece." (Fleith, 2006; p. 12)

Compreendemos que há muito a ser feito frente à inclusão de pessoas com altas habilidades no sistema educacional brasileiro. Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do IBGE (2010), em 2010, a população com idade de 0 a 5 anos superava 14 milhões de crianças. Desse total, apenas 6.980.052 (49,80%) estava matriculada numa instituição de Educação de Infância ou de ensino fundamental. Contudo, mesmo havendo uma significativa parcela de crianças matriculadas, essas ainda não são percebidas com Altas habilidades, pela deficiência dos sistemas de ensino em identificar a população precocemente. Isso reflete a carência de reformulação de currículo, de formação de professores, habilitando-os para realizar a identificação dessa parcela da população.

Os desafios da universalização da educação no país com relação à Educação de Infância se expressam na falta de oferta de educação a essa população que deveria estar recebendo atendimento integral nas creches e pré-escolas. O atual Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, no rol das suas 20 metas, estabeleceu como primeira meta a universalização da Educação de Infância, propondo ofertar 100% de Educação de Infância na pré-escola para as crianças de 4 e 5 até 2016 e ampliar para em no mínimo 50% para as crianças com até 3 anos nas creches até o término da sua vigência.

A esse respeito, alguns autores apontam outro desafio que também se relaciona à questão da universalização da Educação de Infância às altas habilidades/superdotação:

distinguir a precocidade na primeira infância como indicador de altas habilidades/superdotação.

Um país que não investe maciçamente em educação nos primeiros anos de vida da criança pode está se candidatando a fazer pesados gastos financeiros em programas sociais e educacionais para reverter a lacuna deixada nos anos passados. Segundo Tedesco (2000, apud Barreto et al, 2012), “a educação é uma das poucas variáveis de intervenção política capaz de impactar ao mesmo tempo a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão”, pensamento que ganha força nas palavras de Denboba et al. (2014, p.18) quando afirma que “os primeiros anos da vida de uma criança representam uma janela de oportunidade única para melhorar os resultados individuais e da sociedade no futuro. Para se alcançar a redução da pobreza extrema e distribuição da renda, os investimentos em Desenvolvimento na Primeira Infância (DPI) estão entre os melhores que podem ser feitos por um país.”

Pelo exposto, nossa reflexão se baseia não apenas no ponto de vista estatístico proposto pela meta no PNE, mas na questão legal do direito à educação, que além de incluir a criança na trajetória educacional vai influenciar diretamente nas fases subsequentes do seu desenvolvimento.

É uma fase determinante para todo o desenvolvimento posterior, pois é nesse período que acontece a formação das conexões cerebrais fundamentais para as aprendizagens humana. Da gestação aos primeiros anos de vida é o período crucial no desenvolvimento do cérebro, período em que 80% do cérebro já está formado e de maior plasticidade cerebral. Aos cinco anos de idade 95% do cérebro atingiu seu desenvolvimento. Dados que apontam para a importância da participação da família, escola e da comunidade no desenvolvimento cerebral da criança.

Há o reconhecimento e o amparo legal da educação de infância enquanto direito garantido a toda criança e sua importância para o desenvolvimento das etapas educacionais posteriores. A Constituição Federal determina no Art.º205 esse direito à criança estabelecendo como dever do Estado e da família e garante no Art. IV - Educação de Infância, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), reafirma a garantia desse atendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) vincula a educação de infância ao sistema educacional, tornando-a primeira etapa da educação básica.

Todavia, o que temos verificado é que apesar de todo arcabouço legal garantindo o

atendimento às altas habilidades/superdotação em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, o cumprimento desse direito não se efetiva nem prática e nem na sua abrangência.

O censo escolar revela a grande lacuna de informação nas várias etapas da educação básica, sobretudo na educação de infância, e na educação superior. esse é um cenário que justifica a falta de identificação dessas pessoas nas pesquisas educacionais. Nesse sentido, é relevante a colocação de Prieto (2003) quando se refere à participação dos sistemas de ensino no sentido de promover a educação de qualidade para todos:

“Os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, [...] de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais Necessidades Educacionais Especiais, permitindo elaborar planejamento educacional capaz de atendê-las.” (Prieto, 2003).

Em cumprimento ao princípio constitucional que assegura a todos igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), implantou os programas Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e Educar na Diversidade. Ambos visam fomentar e fortalecer ações para estados e municípios tornarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Aranha, 2004). Qualidade na educação tem a ver com garantia de acesso, condições de permanência e sucesso na aprendizagem, fatores que precisam ser considerados desde a infância.

Nesse sentido, concordamos com Virgolim & Konkiewitz (2014, p.25):

“Precisamos conhecer mais a realidade da criança brasileira com altas habilidades, as dúvidas e receios de seus pais, familiares e professores, assim como os anseios da sociedade que ainda não se conscientizou da riqueza representada por este capital social que poderá ser revertido para o bem do país.”

3.4. Salas de Recursos Multifuncionais e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação: porque investir em políticas públicas educacionais é uma questão de compromisso social

Os professores lidam cotidianamente com problemas de aprendizagem. Cientistas educacionais tentam explicar porque determinados estudantes têm mais habilidades com determinadas áreas e com outras não, e, outros aprendem num determinado momento, outros não conseguem. Muitas vezes, essas questões são decorrentes do desenvolvimento cognitivo, em outros casos resistência, e em alguns casos são indicadores de altas habilidades. Os fatores que dificultam a aprendizagem podem ser diversos, é necessário avaliar as causas e quais as

melhores estratégias para que a aprendizagem ocorra.

A todo tempo o aluno sofre com uma interferência externa, em seu emocional, em seu meio, influenciando diretamente na sua maneira de interpretar o mundo, a forma de senti-lo e de enfrentar os desafios. Condições pessoais, familiares, sociais, culturais e escolares à qual o estudante está inserido são aspetos importantes na promoção do aprendizado, mas tornam-se grandes desafios para o aluno que apresenta desempenho superior e que não é percebido como tal.

Nesse sentido, esses desafios podem ser transformados em metas a serem cumpridas e não como problemas a serem solucionados. Tais dificuldades têm levado o país a um reordenamento, nas últimas décadas, no contexto da legislação educacional. Políticas educacionais buscam minimizar questões de várias naturezas, mas que apontam para o fracasso escolar como um dos maiores problemas enfrentado pela educação brasileira há décadas. Muitos fatores estão relacionados ao fracasso escolar, quer sejam eles de ordem extraescolar, quais sejam: fatores socioeconômico, fome, desnutrição, moradia, saneamento básico; quer sejam os de ordem intraescola: currículo, programas, avaliação, entre outros. No entanto, quando consideramos o público atendido pela educação especial, esses fatores maximizam ainda mais as possibilidades do fracasso escolar, e por que não dizer o insucesso pessoal, familiar e social.

Gallagher (1994, apud Virgolim & Konkiewitz, 2014; p.7) ao refletir sobre a questão do fracasso escolar, no âmbito do público da educação especial, destaca a grande lacuna de responsabilidade social deixada quando não conseguimos atender as demandas de aprendizagem desse público. O insucesso na aprendizagem dos alunos com desempenho superior, segundo essas autoras, representa um prejuízo social. Nesse sentido, afirma que:

“O fracasso em possibilitar que crianças com deficiências desenvolvam o seu potencial é uma tragédia pessoal tanto para elas quanto para suas famílias. No entanto, o fracasso em ajudar crianças com altas habilidades a desenvolver o seu potencial é uma tragédia para a sociedade, embora seja difícil medir a extensão desse fracasso.” (Gallagher, 1994, apud Virgolim & Konkiewitz, 2014; p.7).

Diversos fatores podem justificar o baixo rendimento e o fracasso escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação, alguns deles são de natureza pessoal, como é o caso da baixa autoestima, depressão, ansiedade, irritabilidade, hostilidade, comportamento agressivo. Outros fatores estão associados ao sistema educacional: ambiente escolar desmotivador, exercícios repetitivos, baixa expectativa do professor em relação ao desempenho do aluno, pressão ao conformismo e a centralização do método de ensino na

figura do professor, entre outros.

A questão do fracasso escolar tem várias implicações e aponta para uma extensa parcela de alunos na educação brasileira, portanto requer um estudo direcionado às suas causas. Por não fazer parte do objetivo desse estudo faremos um breve comentário pela pertinência com o estudo. Em se tratando dos alunos com altas habilidades/superdotação, o fracasso escolar pode estar relacionado à falta de identificação correta e o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem desse público (Virgolim, 2007).

A esse respeito, destacamos a importância da identificação correta e dos instrumentos utilizados. No que se refere à identificação, a primeira questão é sobre o propósito para tal ação; em segundo lugar, diz respeito aos instrumentos que serão utilizados; em terceiro, os procedimentos adotados. Para Hany (1993, apud Virgolim, 2007; p.57), “os indicadores e instrumentos de medidas usados para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos ou habilidades a serem identificados, e ainda os conteúdos e objetivos propostos pelo programa.” A identificação deve ter o objetivo de desenvolver o potencial que não está sendo aproveitado ou desenvolvido na sua capacidade plena. No que diz respeito aos instrumentos, Virgolim (2007) nos orienta para que seja umacriteriosa respaldada em concepções que considere todos os tipos de habilidades e priorize as que serão desenvolvidas pelo programa.

Nessa perspectiva, é importante que os Planos Estadual e Municipal de Educação estejam alinhados ao Plano Nacional de Educação e que as unidades escolares garantam, por meio do Projeto Político Pedagógico, estratégias de identificação do desempenho superior dos alunos e garanta a formação como valorização do professor e das especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Segundo Alencar (1986, apud Virgolim, 2007; p.17)

“[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância.” (Alencar, 1986, apud Virgolim, 2007; p.17)

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, uma das políticas da Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE) instituída pelo MEC e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, espaços pedagógicos desenhados na perspectiva inclusiva, são equipamentos que devem ser entendidos pelos gestores, professores, coordenadores e discentes, como locais que irão contribuir para o pleno desenvolvimento




acadêmico e social dos alunos com necessidades educacionais especiais com vistas à redução das desigualdades educacionais. No âmbito do atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, tais espaços devem favorecer situações de aprendizagem com vistas ao enriquecimento curricular. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços devem ter como foco o aprofundamento e expansão nas diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), disponibiliza para a estruturação das salas de recursos, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade cujo objetivo é promover o atendimento educacional especializado dos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas públicas. Em contrapartida, as Secretarias de Educação Especial, designadas pelo MEC para desenvolver o programa, disponibilizam o professor especializado para desenvolver as atividades, cabendo à escola disponibilizar o espaço físico.

Nessa sequência de encaminhamentos, através do Programa de Ações Articuladas (PAR), a Secretaria de Educação apresenta as demandas indicando as escolas com perfil para a instalação das referidas salas. O critério de instalação desses espaços toma como base o diagnóstico da realidade educacional, ou seja, a escola apresenta a demanda por meio das matrículas registradas no censo escolar.

No contexto geral, considerando as quatro dependências administrativas, e com base nos dados do MEC (INEP, 2015), de 2005 a 2011 foram instaladas no país 39.301 Salas de Recursos Multifuncionais, destas, 147 estão na Secretaria de Educação do Recife.

Tabela 1. Salas de Recursos Multifuncionais instaladas no país de 2005 a 2011

	Cod	Nome do indicador	Secretaria	Regionalização	Produto	Qtde
  	1596	Salas de recursos multifuncionais e kits de atualização com implantação iniciada	SECADI	Escola	Sala(s) de Recursos Multifuncionais	39.301 ↑ Cumulativo (2005 - 2011)

Fonte: <http://painel.mec.gov.br/>

No âmbito da escola, a consolidação dessas políticas públicas se materializa e se fortalece quando integram a proposta pedagógica da escola por meio do Projeto Político Pedagógico. Destacamos a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento de legitimação da escola capaz de garantir e promover o apoio dos serviços da educação especial e do atendimento educacional especializado. Esses recursos devem ser incorporados à escola como estratégias para eliminar as barreiras que impedem a plena participação social e o desenvolvimento da aprendizagem efetiva dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve prever e organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, criando situações que favoreçam o desenvolvimento das atividades específicas do espaço. Com a implantação do Programa, as unidades educacionais receberam os kits para a composição das salas e à medida que demandas surgiram, tais kits foram sendo atualizados (Ver anexos).

Os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação percebidos por seus professores são orientados para serem atendidos, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais, podendo também ser atendido pelo NAAH/S-Recife.

O atendimento educacional especializado com foco na educação de infância, na Secretaria de Educação do Município do Recife é uma ação inovadora desenvolvida no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife. São oficinas desenvolvidas com um Grupo de Precoce, crianças na faixa etária de 3 aos 7 anos de idade (grupo em observação), trabalho voltado para aqueles que desenvolveram um comportamento de aprendizagem prematuramente, ou seja fora da faixa etária esperada em áreas específicas do conhecimento (Artes, Linguagem, Produtivo-Criativo, Intelectual, Acadêmico, Psicomotora).

A proposta pedagógica desenvolvida pelo Núcleo abrangem o Ensino Fundamental I e II, atividades distribuídas por Grupos de Interesses (corresponde a faixa etária dos 7 aos 17 anos de idade) para estudantes que apresentam um comportamento de aprendizagem fora da faixa em uma ou mais áreas e que já foram identificados por se enquadrarem com as características de altas habilidades.

3.5. Projeto Político Pedagógico e o foco no Atendimento Educacional Especializado: o tom e a cor para a mudança da cultura da invisibilidade das altas habilidades/superdotação no cotidiano escolar

A ausência de mecanismos que garantam a igualdade instiga a participação das pessoas em grupos, sindicatos, associações, limita o acesso aos direitos básicos como à educação e saúde. A participação popular exige que o Estado coloque um funcionário especializado na administração que possibilite aos estudantes o acesso aos direitos fundamentais (França, 2015). Quando o Estado não atende as demandas vinda das ruas, a população se mobiliza, articula-se por meio da sociedade civil¹ em ONG's (Organização Não-

Sociedade Civil: “esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado” (Bobbio, 2004, p. 33).

Governamental), OSCIP's, (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), fóruns, associações, sindicatos no sentido de atender a um direito pontual não ofertado pelo Estado.

As entidades civis e organizadas se aglutinam a outras entidades de mesmas bandeiras de defesa e juntas criam um movimento social, no sentido do alcance da garantia dos direitos como política pública. As agências nacionais, os observadores internacionais e os organismos de monitoramento mediam o diálogo entre população, mercado e Estado, resultando, em algumas situações, na formulação das políticas públicas educacionais, de saúde, assistência, Direitos Humanos, da criança e do adolescente entre tantas outras (França, 2015).

Segundo França (2015), os grupos elitistas temem o acesso igualitário da população, desse modo, limitam a todo custo o acesso dos direitos aos grupos menos favorecidos do Estado. Como consequência fragiliza a democracia promovendo a desigualdade. A educação nesse cenário tem o papel de ampliação das possibilidades de autonomia entre as pessoas, grupos sociais e garante através do empoderamento o acesso aos direitos, e, ainda garante o desenvolvimento aos mais elevados níveis de qualidade da população, sem distinção de uma pessoa sobre outra. Destaca-se que, a CF de 1988 já garante todos os direitos de promoção social e cidadão, através da participação popular e do controle das decisões estatais pela sociedade (França, 2015).

A atuação da política pública escolar tem seus reflexos na aproximação da população ao sistema de controle, como também, o Estado se aproxima do cotidiano das pessoas, surgindo desse modo o processo de democratização. Essa ação se consubstancia na construção do Projeto Político Pedagógico, traduzido no caráter democrático do instrumento, cujas bases se alicerçam em princípios, valores e objetivos da Educação em Direitos Humanos, em conformidade com a LDB, expressos nos Art.º. 14, e com a legislação dos sistemas de ensino.

“[...]Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (Brasil, 1996)

O PPP passou a ser uma importante ferramenta de construção da gestão democrática da escola com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), que em seu artigo 12, orienta que cabe à escola “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Ropoli, 2010; p.11). À luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os

projetos são apresentados como uma prática educacional onde o estudante tem participação ativa na construção de seu conhecimento. Na compreensão de Gadotti (1994, apud Veiga, 2004; p. 14):

“Todo projeto supõe ruturas com o presente e promessas para o futuro.” Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas ruturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.”

Por meio do PPP, os envolvidos com essa construção pode refletir, discutir e propor caminhos que garantam o sucesso do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes, e onde a responsabilidade no cumprimento dos acordos firmados sejam compartilhados com todos. A gestão e a efetivação do PPP se concretizam quando as discussões acerca da aprendizagem são protagonizadas por todos e as propostas educacionais, dentre outras finalidades, identificam as necessidades educacionais dos estudantes com vistas a atendê-las. Nesse sentido, a Educação Especial deve ser parte integrante do PPP para que seus serviços possam ser implementados na perspectiva da educação inclusiva como prevê a Política Nacional da Educação Especial (Ropoli, 2010). É no reconhecimento das diferenças dos estudantes diante do processo educativo que o PPP encontra as razões pela qual deve contemplar o AEE como uma das dimensões da escola das diferenças, conforme estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009).

No âmbito da escola, o PPP passa a ser o elo de comunicação e pleito de políticas, mapeando as demandas educacionais locais e buscando estratégias de operacionalização. Segundo Nogueira et al (2009, p.120), o PPP “define a relação da escola com a comunidade que a cerca e pode influenciar a sociedade no sentido de encaminhá-la para ser inclusiva.”

Desta forma, o projeto político pedagógico é o instrumento norteador da dinâmica escolar, expressa a concepção da escola e as metas que se pretende alcançar. Por meio dele as demandas dos estudantes com necessidades educacionais especiais podem e devem ser garantidas, bem como institui redes de apoio que oportunizem o envolvimento de profissionais especializados para atender à diversidade de estilos de aprendizagens existente no seio da escola.

A consonância do PNE com o Plano Estadual de Educação e este com o Plano

Municipal de Educação (PME), alinha objetivos e metas às demandas sociais emergentes buscando retratar a realidade educacional do município, planejando e implantando os serviços que venham atender as demandas da população (Aranha, 2004b). Para Mantoan (2007, p.47), o Projeto Político Pedagógico:

“Implica em um estudo e em um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e num dado espaço de tempo, o ano letivo.” (Mantoan, 2007; p.47)

É nessa confluência de ação e valores que a escola vai construindo sua identidade, conhecimentos vão se cruzando e compondo a cultura da escola. “A cultura tem a ver com as pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola.” Day (2001, apud Santos, 2012; p. 36). Nesse sentido, Ropoli (2010, p. 37) afirma que: “A garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes nas escolas contribuem para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças.” Ainda segundo essa mesma autora, é necessário que novos conceitos compatíveis com a inclusão se redefinam, mas para além de uma redefinição de conceitos o salto qualitativo está na tomada de decisões, processo que não se dá de uma hora pra outra e tão pouco apenas por força de leis.

No entanto ao elaborar seu PPP, a escola deve deixar evidente o “compromisso com uma educação de qualidade para todos seus alunos, inclusive o de altas habilidades/superdotação, respeitando e valorizando essa diversidade, e definindo sua responsabilidade na criação de novos espaços inclusivos.”(Fleith, 2006; p.12). Nesse sentido, estará sendo expressa “a vontade política coletiva da escola” (Ropoli, 2010; p. 10) e avançando no compromisso com a educação de qualidade, reconhecendo as diferenças e buscando práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão. Segundo Carvalho & Diogo:

“[...] exprimindo a identidade da escola, o Projeto Educativo funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara, o que significa dizer que o fazer educativo expressa o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem e portanto uma possibilidade para melhor atender as demandas educacionais que emergem no seio da escola.” (Carvalho & Diogo, 2001; p.52)

O PPP permite que se faça o delineamento pedagógico e administrativo da escola na favorecendo autonomia para que a equipe escolar desenhe sua proposta pedagógica com base

na demanda da realidade escolar e nas metas propostas. Face a todos os dispositivos legais e diretrizes que respaldam a política educacional brasileira, as propostas de mudanças na perspectiva da inclusão contempladas nas metas do PPP devem considerar as especificidades de aprendizagem de cada aluno, inclusive os alunos com altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, destacamos os alunos que apresentam prematuramente o desenvolvimento de habilidades consideradas como possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação.

CAPÍTULO IV.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

CAPÍTULO IV: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1. Objetivos

4.1.1. Geral

Analisar as concepções dos professores acerca de altas habilidades/superdotação em crianças na Educação de Infância na Rede Municipal de Ensino do Recife.

4.1.2. Específicos

- Analisar as concepções dos professores acerca das políticas públicas para altas habilidades/superdotação;
- Verificar como os professores da Educação de Infância identificam as crianças com altas habilidades/superdotação;
- Investigar quais as estratégias de acompanhamento os professores utilizam e/ou conhecem para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com características de altas habilidades/superdotação;
- Conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com altas habilidades/superdotação pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife;
- Investigar como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife faz a interlocução com as Unidades de Ensino do Recife.

4.2. Tipo de Pesquisa

Este estudo se classifica como uma pesquisa de campo, descritiva, exploratória, pautada em uma abordagem qualitativa. O instrumento elencado para a coleta de dados foi a técnica de entrevista semiestruturada. A pesquisa qualitativa tem uma concepção fenomenológica, ou seja, considera os aspetos da subjetividade do comportamento humano a qual propõe um aprofundamento no mundo conceitual do sujeito como forma de entender as experiências cotidianas e os significados atribuídos a elas. Para Lüdke & André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Flick (1995, p.17) reforça essa ideia destacando que “a

pesquisa qualitativa é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural.” Nesse sentido, André (1998, p.56) corrobora com Flick (1995) ao entender a pesquisa qualitativa enquanto:

“A tentativa de interpretação dos significados que os sujeitos dão às suas ações, em lugar da mensuração quantitativa de características experimentais, por isso a opção pela pesquisa qualitativa, pois correspondem à necessidade de descrever ou reconstruir os processos e relações que constituem o cotidiano escolar, características desse tipo de abordagem.” (Flick, 1995).

Neste estudo pretendemos identificar como a escola percebe esses estudantes e de que forma tem administrado as necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos com desempenho superior. Quais as concepções dos professores acerca das políticas públicas para crianças com altas habilidades/superdotação e as políticas internas escolares?

4.3. *Locus da Pesquisa*

Esta pesquisa realizou-se na Cidade do Recife, capital do Estado de Pernambuco, localizada na região nordeste do país. Pertence à Mesorregião Metropolitana do Recife e à Microrregião do Recife, contando com uma população formada por 1,538 milhões (IBGE, 2010) de habitantes. Em sua organização administrativa, o Recife possui uma divisão político-administrativa constituída de seis Regiões Político-Administrativas (RPAs) que congregam os 94 bairros existentes na cidade, agrupados de acordo com sua localização (DIEESE, 2015).

O Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER) é composto pela Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação e Unidades de Ensino. A Educação Básica disponibilizada à população recifense é ofertada nas etapas: Educação de Infância, Ensino Fundamental, e nas modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Profissionalizante. A Secretaria de Educação do Recife conta, atualmente, com 232 escolas, 52 creches municipais e 21 Centros Municipais de Educação de Infância (CMEIs), 15 Unidades de Tecnologias (UTEC). Através da Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (Barros, 2015), a Secretaria de Educação do Recife subsidia as atividades educacionais desenvolvidas nas escolas que estão sob sua jurisdição.

Em função dos propósitos da investigação e da extensão do universo da pesquisa, optamos por 03 unidades educacionais localizadas na Cidade do Recife, sendo 01 (um) Centro Municipal de Educação de Infância (CMEI), 01(uma) Creche Municipal e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Os Centros Municipais de Educação de Infância têm como proposta oportunizar o acesso das crianças à educação antes do ensino obrigatório, conforme previsto no Art. 11. V, LDB 9.394/96 (Brasil, 1996).

Conforme estabelece essa legislação, a educação está estruturada em educação básica e educação superior (Art. 21). A educação básica está composta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No que se refere à educação infantil, esse mesmo dispositivo define no Art. 29 a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Sua oferta, é orientada legalmente, para que aconteça em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; e pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade (Art. 30, I e II). Nesse sentido, a Prefeitura do Recife criou o programa Primeira Escola, cujo objetivo principal é a ampliação do número de vagas na educação de infância para atender crianças com idade de zero a cinco anos. No âmbito da educação infantil, a Prefeitura do Recife disponibiliza educação pré-escolar nos CMEIs onde são atendidas criança de 4 e 5 anos e nas creches onde são atendidas crianças de 0 a 5 anos em tempo integral e no NAAH/S onde é realizado o atendimento educacional especializado às crianças com altas habilidades/superdotação. A escolha por CMEI e creche justifica-se em virtude da exclusividade de atendimento à educação de infância. Com relação à escolha pelo NAAH/S-Recife deve-se ao fato de que este Núcleo é o único serviço público de referência voltado ao atendimento educacional especializado a alunos com altas habilidades/superdotação no Estado. Ressaltamos que o atendimento educacional especializado também é disponibilizado nas salas de recursos multifuncionais instaladas nas unidades educacionais.

4.3.1. Sujeitos da pesquisa

Esse estudo contou com a participação de oito professores, sendo seis em docência na Educação de Infância e dois em docência no NAAH/S-Recife. Adotamos como critério de escolha para o universo de estudo, os professores em atividade profissional no Atendimento Educacional Especializado e na Educação de Infância, uma vez que pretendemos restringir a investigação às crianças com até cinco anos de idade, público que frequenta a Educação de Infância da rede pública municipal do Recife.

Para além da etapa de ensino, a escolha dos sujeitos da pesquisa foi definida à luz dos objetivos do estudo e respaldada nos conceitos utilizados por Huberman (1989) e obedecendo a dois critérios: tempo de docência e formação acadêmica nas áreas afins com a educação especial.

4.4. Instrumentos da Pesquisa

Este estudo utilizou como instrumento metodológico de coleta de dados a técnica de entrevista semiestruturada e tem o objetivo de colher o maior número de dados possíveis do fenômeno educacional em tela.

4.4.1. Técnica de Entrevista Semiestruturada

Ao definirmos a técnica de entrevista semiestruturada para a investigação desse estudo, concordamos com Laville & Dionne (1999, p.178) quando afirma que tal instrumento “tem a vantagem de se contemplar questões abertas e aplicadas verbalmente, podendo estabelecer-se uma previsão da ordem, além da possibilidade de solicitar ao entrevistado esclarecimentos sobre algumas questões que carecem esclarecimentos”. Szymansky (2010) ressalta a eficácia da entrevista no estudo de significados subjetivos e pontos difíceis de serem pesquisados por instrumentos fechados e uniformes. Para Trivinõs (1987, p.146), “a entrevista semiestruturada dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, orientadores educacionais, diretores, sobre as perspectivas da orientação educacional nas escolas).” Ainda para esse mesmo autor, a entrevista semiestruturada é:

“[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (Trivinõs, 1987; p.146)

As questões foram elaboradas previamente a partir de dois guiões de entrevistas, um para os professores da Educação de Infância (Apêndice III) e outro para os professores do Atendimento Educacional Especializado (Apêndice II). *O corpus* da entrevista é composto por questões referentes à identificação pessoal e profissional dos professores, concepções de altas habilidades/superdotação, formação sobre altas habilidades/superdotação, concepção de Necessidades Educacionais Especiais, concepções de políticas públicas para altas habilidades/superdotação e altas habilidades/superdotação na primeira infância, agrupadas nos blocos de categorização (Quadros 09).

Quadro 1. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores

Q1	Identificação dos professores (idade, gênero, tempo de docência, tempo de docência na Educação de Infância)
Q2	Formação sobre altas habilidades/superdotação
Q3	Concepção de Necessidades Educacionais Especiais
Q4	Concepção de altas habilidades/superdotação
Q5	Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação
Q6	Altas habilidades/superdotação na primeira infância

Fonte: Entrevista realizada em 2015

4.5. Procedimentos da Pesquisa

Antecipadamente foi realizado um contato telefônico com a gestão e a coordenação pedagógica das unidades de ensino para agendamento do primeiro contato presencial e apresentação do objetivo da pesquisa. Posterior a esta etapa, conhecemos as unidades educacionais, local das entrevistas, e deixamos uma Carta-convite (Apêndice I) com a gestão da unidade escolar, documento que para além de apresentar o teor da pesquisa formalizava a aceitação dos participantes. Por ocasião dessa visita, os professores foram convidados para uma breve apresentação, momento em que foi realizado o agendamento das entrevistas com cada professor, conforme disponibilidade de tempo de cada participante. Na data agendada, iniciamos a entrevista com uma conversa informal, favorecendo um clima descontraído e amistoso (Silva & Elliot, 2012) de forma a proporcionar fidelidade e sinceridade nas respostas, conforme orienta Rosa & Arnoldi (2008). O conteúdo da entrevista foi registrado com a ajuda de um gravador com a devida autorização dos entrevistados.

A transcrição dos discursos foi feita após a conclusão das entrevistas. Os entrevistados foram nomeados por siglas relacionadas à função profissional acrescida de um número arábico conforme ordem de realização das mesmas. Assim sendo, os Professores da Educação de Infância foram identificados como: PEI 1, PEI 2, PEI 3, PEI 4, PEI 5, PEI 6, e os Professores do Atendimento Educacional Especializado foram identificados como PAE 7 e PAE 8.

4.6. Análise dos Dados

4.6.1. Instrumento de análise da produção dos discursos provenientes das entrevistas

Utilizamos a técnica da Análise de Discurso - AD² para a análise dos dados coletados nas entrevistas, cujo foco é analisar as construções ideológicas presente nos discursos dos professores da Educação de Infância e da educação especial das escolas públicas municipais da Secretaria Municipal de Educação do Recife. Os discursos compõem o *corpus* da pesquisa, considerando que a “construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas” (Orlandi, 2005, p. 63). Por *corpus* entenda-se que “se refere ao recorte dado na seleção dos textos a serem analisados no discurso, por meio dos dizeres que se repetem e caracterizam os enunciados dos indivíduos enquanto agente sócio histórico” (Orlandi, 2005).

Alguns autores discorrem sobre a Análise de Discurso (Orlandi, 2005; Foucault, 2008; Maingueneau, 2011). Segundo Orlandi, a psicanálise, a linguística e o marxismo são as bases fundadoras de constituição do discurso, contribuição que veio deslocar a noção de fala para discurso; do materialismo histórico à teoria da ideologia; e a noção de inconsciente. Dessa forma, o discurso traz consigo traços ideológicos, “não há sujeito sem ideologia.” (Orlandi, 2005; p.47)

Na Análise de Discurso, Orlandi (2005, p.11), esclarece que “o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo.” No intuito de entender a AD, procuramos compreender o conceito de discurso. Para Orlandi, (2005, p.15), “[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso, observa-se o homem falando.” Para esta autora, discurso e mensagem não são a mesma coisa, discurso também não é apenas a transmissão da informação, “discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2005; p. 21).

Maingueneau (2011, p.15) afirma que o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Para Foucault (2008, p.171), o discurso é:

²A sigla AD, doravante utilizada, refere-se à Análise de Discurso. Na nossa investigação foi feito uso da AD de perspectiva francesa, estruturada por Michel Pechêux. Essa orientação teórica defende a tese de que a linguagem possui uma relação com a exterioridade, situando sua reflexão entre a Linguística e a Teoria do Discurso.

“[...] o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.”

Desse modo, a Análise de Discurso se propõe a mostrar a relação linguagem/pensamento/mundo. A linguagem varia conforme a época e o contexto na qual está inserida. A escolha desta técnica justifica-se pelo fato desta “realçar a importância da discursividade, e não reduzi-la a um mero instrumento, além de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é o objeto de estudo” (Gomes et al., 2000).

Segundo Orlandi (2005), a AD se configura como o dispositivo ideal de interpretação, já que visa a compreensão de como os objetos simbólicos produzem sentidos, de como estão investidos de significância “para e por sujeitos”. A AD busca explicitar os processos de significação do texto, permitindo assim que se “escute” outros sentidos ali presentes e como se constituem. Entretanto, alerta a autora, que:

“Face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é de responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso. O que é de sua responsabilidade é a formulação da questão que desencadeia a análise.” (Orlandi, 2013; p. 27)

Dessa forma, cabe ao pesquisador a responsabilidade de formular perguntas capazes de trazerem pela interpretação dada, os resultados adequados ou desejados à investigação, já que as questões levantadas por ele desencadearão o seu dispositivo analítico.

A apresentação dos resultados da AD dos professores resultantes da entrevista semiestruturada se agrupa em Formações Discursivas (FDs).

As FDs que integram esta investigação representam o produto dos discursos dos oito professores da rede pública municipal de ensino. A produção de discurso foi agrupada em seis FDs, a saber: Identificação do professor; Formação acadêmica; Concepção de Necessidades Educacionais Especiais; Concepção de altas habilidades/superdotação; Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação e Altas habilidades/superdotação na primeira infância.

As FDs que integram esse estudo indicam os discursos dos oito professores entrevistados, sendo seis professores em atividade docente com Educação de Infância e dois em Atendimento Educacional Especializado em turmas de precoce no NAAH/S-Recife. Agrupamos os discursos em seis FDs para os professores da Educação de Infância e quatro para os professores do Atendimento Educacional Especializado, conforme distribuídas nos

quadros abaixo.

Quadro 2. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores na Educação de Infância

Q1	Identificação dos professores (idade, gênero, tempo de docência, tempo de docência na Educação de Infância)
Q2	Formação sobre altas habilidades/superdotação
Q3	Concepção de Necessidades Educacionais Especiais
Q4	Concepção de altas habilidades/superdotação
Q5	Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação
Q6	Altas habilidades/superdotação na primeira infância

Fonte: Entrevista realizada em 2015

Quadro 3. Bloco de categorização das entrevistas aplicadas aos professores no Atendimento Educacional Especializado

Q1	Identificação dos professores (idade, gênero, tempo de docência, tempo de docência no Atendimento Educacional Especializado)
Q2	Formação sobre altas habilidades/superdotação
Q3	Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação
Q4	Altas habilidades/superdotação na primeira infância

Fonte: Entrevista realizada em 2015

CAPÍTULO V.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos através do instrumento qualitativo

A realização das entrevistas se deu por meio de agendamento prévio atendendo a disponibilidade de tempo de cada professor participante. Com autorização dos professores, utilizamos o gravador como recurso para captura dos áudios. Conforme orienta Szymansky (2010) e Silva & Elliot (2012) estabelecemos uma relação de cordialidade com os entrevistados. A transcrição das entrevistas para análise dos discursos se deu numa etapa subsequente (Apêndice IV).

O produto das oito entrevistas desta investigação compõe as Formações Discursivas (FDs). Os discursos foram sistematizados em seis FDs, a saber: FD: Identificação do professor; FD: Formação sobre altas habilidades/superdotação; FD: Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação; FD: Altas habilidades/superdotação na primeira infância; FD: Concepção de Necessidades Educacionais Especiais e FD: Concepção de altas habilidades/superdotação.

5.2. Identificação pessoal e profissional dos professores

Foram inquiridos oito professores acerca de suas percepções sobre as políticas públicas para altas habilidades/superdotação no âmbito da Rede Municipal de Ensino do Recife: seis na docência da Educação de Infância e dois no Atendimento Educacional Especializado no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Com base nesses dados, construímos o perfil dos professores, agrupando idade, gênero, formação acadêmica, pós-graduação, tempo de docência, tempo de docência na Educação de Infância e tempo de docência no Atendimento Educacional Especializado. Para representar os professores entrevistados garantindo-lhes o anonimato (Gibbs, 2009), utilizaremos as letras PEI, seguido de um número arábico, conforme ordem da realização das entrevistas, para representar o professor da Educação de Infância (Quadro 11) e PAE, também seguido de um número arábico, para o professor do Atendimento Educacional Especializado (Quadro 12).

Quadro 4. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores da Educação de Infância pesquisada

Identificação do Professor	Gênero	Idade	Graduação	Pós Graduação	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência na Ed. de Infância
PEI 1	F	46	Psicologia	Psicopedagogia	13	08
PEI 2	F	48	Pedagogia	Ed. de Infância	22	10
PEI 3	F	48	Pedagogia	Ed. de Infância	17	08
PEI 4	F	28	Pedagogia	Psicopedagogia	03	03
PEI 5	F	35	Pedagogia	Psicopedagogia	07	05
PEI 6	F	52	Pedagogia	Ed. de Infância	22	20

Fonte: Entrevista realizada em 2015

Quadro 5. Distribuição tabular da identificação pessoal e profissional dos professores do Atendimento Educacional Especializado na pesquisa

Identificação do Professor	Gênero	Idade	Graduação	Pós Graduação	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência no AEE (anos)
PAE 7	F	50	Pedagogia	Ed. Especial	25	08
PAE 8	F	40	Psicologia	Ed. Especial	15	08

Fonte: Entrevista realizada em 2015

A análise dos dados constantes nos Quadros 11 e 12 tomou como base os critérios das fases de desenvolvimento profissional da profissão docente propostos por Huberman (2007). É uma abordagem que considera o tempo psicológico e sociológico, ou seja, propõe a compreensão acerca da trajetória profissional do indivíduo numa organização (ou série de organizações) e a relação de influências exercidas pelo perfil deste e pela organização. Segundo este autor, há cinco fases distintas na vida profissional do professor decorrentes das mudanças ao longo da atividade laboral. Tais fases são determinantes no comportamento, nas crenças e nas percepções dos professores, a saber: fase de entrada na carreira, fase da estabilização, fase da diversificação, fase da serenidade e fase do desinvestimento.

Cada fase apresenta características que são delineadas a partir das situações vivenciadas no cotidiano das atividades. Segundo Huberman (2007, p.40), a fase da estabilização está relacionada ao “reforço da escolha profissional onde os sentimentos de autoconfiança” se estabelecem. Para este mesmo autor, é a fase do sentimento de “competência pedagógica crescente.” Na fase da diversificação, “os professores [...] seriam os

mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (Huberman, 2007; p.42). Para Cooper (1982, apud Huberman, 2007; p.42): “durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.” Na fase da serenidade, os professores transitam do ativismo da fase anterior para a fase atual acompanhado de um sentimento de lamentação pelo ativismo vivenciado na fase anterior. Nesta fase tornam-se menos vulneráveis às avaliações do grupo profissional ao qual pertencem (Huberman, 2007; p.44). O distanciamento afetivo, provocado na maioria pelos estudantes, é característico desse período.

Conforme podemos observar nos dados apresentados nos Quadros 11 e 12 relacionando-os às cinco fases propostas por Huberman (2007), dos oito professores participantes, apenas 01 encontra-se na fase de entrada da carreira (01 a 03 anos), 06 na fase da diversificação (7 a 25 anos) e 01 na fase da serenidade (25 a 35 anos). No que se refere à formação acadêmica dos professores, a amostra é composta por 03 especialistas em psicopedagogia, 03 especialistas em Educação de Infância e 02 (dois) especialistas em educação especial.

Na amostra do grupo dos professores da Educação de Infância (06 professores) predominou a fase da serenidade (05 professores). Pudemos perceber que o mesmo discurso acerca das altas habilidades/superdotação e das políticas específicas esteve presente no grupo, independente de estarem no início da carreira ou na fase da serenidade. Discursos que mostram a insegurança dos professores em lidar pedagogicamente com as altas habilidades/superdotação em sala de aula, quer este professor esteja em início de carreira, quer esteja na fase da serenidade. Possivelmente, essa insegurança esteja relacionada à combinação: mitos sobre as altas habilidades/superdotação e falta de informação e formação. Os discursos do PEI 4, em início de carreira, e o discurso do PEI 6 confirmam essa análise: “quando o professor chega na sala de aula e encontra estudantes assim ele não sabe como lidar, o que propor para o aluno” (PEI 4), e se complementa com (PEI 6):

“[...] você não sabe como lidar com ele em sala, [...], até onde você vai, até onde você tem que encaminhá-lo para um profissional de outra área, que atividades você pode desenvolver com ele, se você fica só na socialização desta criança, o que é que é da sua competência, o que é que é da competência de outro profissional.”

5.3. Formação Discursiva (FD) - Formação sobre altas habilidades/superdotação

Nesta formação discursiva questionamos os professores se os mesmos já haviam participado de formação continuada em educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação ou se na graduação e pós-graduação o currículo contemplou o referido assunto; se consideravam importante a formação nessa área e por que.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de PEI 2, PEI 4 e PEI 6, podem ser identificados no Quadro 14. A sigla ED, doravante utilizada, representa fragmentos de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

Quadro 6. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD: Formação sobre altas habilidades/superdotação

FD: “Formação sobre altas habilidades/superdotação”	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PEI 2	“Não, eu nunca participei de nenhuma formação com esses temas. Acho importante porque seria mais um recurso pra a gente detectar não é, o menino na fase na Educação de Infância que é tão importante né?”
PEI 4	“Eu só tive uma disciplina de educação inclusiva e nessa disciplina o que era mais abordado eram as deficiências, né? Tipo o autismo, a deficiência física, o retardado mental, como lidar com estudantes com esses tipos de problema e não estudantes com superdotação ou com altas habilidades.”
PEI6	“Eu conclui pedagogia em 86, [...] e naquela época é que não se falava mesmo, eu tive psicologia 1,2,3,4 e não tive nada que falasse sobre é....educação especial. Agora, acho importante, até porque com essa inclusão que tá tendo.”

Fonte: Entrevista realizada em 2015

Observando os professores e analisando seus discursos, percebemos que apesar de todos serem pós-graduados em áreas afins com a educação especial, não houve na graduação e nem nas pós-graduações currículo que contemplasse a formação em altas habilidades/superdotação. A maioria sugere a necessidade de formação nessa área. Com base na análise da FD apresentada no quadro, constatamos uma lacuna de formação na área da educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação, seja a nível de formação continuada, da graduação e da pós-graduação. Destacamos também que os professores ao se referirem à educação especial ou à educação inclusiva deram ênfase à deficiência em detrimento das altas habilidades/superdotação, conforme o discurso do PEI 2.

“Na graduação? Também não lembro de ter esse tema trabalhado. Se passou, assim, foi muito de leve, não... não foi uma coisa assim para a gente trabalhar, como trabalhar, entendeu? A gente [...] tinha a cadeira de educação especial, mas assim, aí tem autismo né? [...]portadores de deficiência, mas nada assim na área de superdotados, nada nessa questão.”

Para Pérez & Freitas (2009, p.1), “a falta de informação, de recursos financeiros para a educação e, conseqüentemente, para a Educação Especial e para a formação de professores” são fatores que influenciam diretamente esse cenário. Apesar das conquistas adquiridas com a consolidação das políticas públicas, a garantia dos direitos nas áreas das altas habilidades/superdotação não tem avançado quando o assunto é formação docente. Jesus e Effgen (2012) destacam a importância do investimento na formação como instrumento capaz de promover a valorização docente e as especificidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Podemos perceber que o *deficit* em formação esteve presente em todos os discursos dos professores da Educação de Infância. Sublinhamos que este aspecto também foi percebido nos discursos dos professores do Atendimento Educacional Especializado, no entanto tais professores, por estarem compondo o serviço de apoio e referência às altas habilidades/superdotação, tiveram formação específica quando do momento de implantação dos Núcleos no país. Nesse sentido, concordamos também com Delou (2007) ao defender não apenas a necessidade de formação continuada aos professores, mas a importância da socialização das experiências exitosas com vistas ao fomento de práticas pedagógicas que venham atender as especificidades de aprendizagens dos alunos com altas habilidades/superdotação:

“É preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, intensa e integral. Professores e estudantes não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa. É preciso conhecer as experiências bem-sucedidas na educação básica e no ensino superior, otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã.” (Delou, 2007; p.38)

Freitas & Pérez (2012) também apontam que temos um *deficit* de investimento financeiro nessa área cujo desdobramento repercute na formação docente e, por conseguinte, no comprometimento da prática pedagógica, elementos que integram um conjunto de entraves que favorecem a descontinuidade e a fragilização das políticas. Ao ser questionado sobre como deveria ser o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola, o PEI 2, revela insegurança em lidar com um aluno com essa característica sem o apoio especializado: “eu tenho medo [...] de castrar essa habilidade, porque você tem que dar

condições de que ele realmente aflore.” Pérez (2006) destaca a importância de se oferecer alternativas educacionais adequadas para o desenvolvimento desse potencial, pensamento consolidado por Renzulli (2014, p.222) ao diferenciar potencial de desempenho: “nosso maior desafio como educadores é criar condições que transformem esse potencial em desempenho”. Para este teórico, o potencial se manifesta quando encontra condições favoráveis.

5.4. Formação Discursiva (FD): Concepção de Necessidades Educacionais Especiais

As discussões acadêmicas e a legislação educacional sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são amplas, no entanto as propostas inclusivas dão ênfase à deficiência em detrimento das altas habilidades/superdotação (Pérez, 2004a), quando a tônica é a eliminação de toda barreira que venha promover a exclusão escolar. O conceito de necessidades educacionais especiais foi estabelecido há 21 anos pela Declaração de Salamanca, ocasião na qual nosso país assumiu o compromisso de incluir todas as crianças, independente de suas Necessidades Educacionais Especiais, reforçando a garantia do direito à educação e considerando as diversas formas e ritmos de aprendizagem. Com essa Declaração emergiram as novas perspectivas inclusivas para a educação brasileira e com elas, os desafios. Nesse contexto, destacamos um dos avanços conquistados pela educação especial na LDB 9394/96, o reconhecimento das Necessidades Educacionais Especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação (Delou, 2007, p.27).

Nesta formação discursiva buscamos identificar junto aos professores entrevistados a concepção de Necessidades Educacionais Especiais e sua relação de pertinência com altas habilidades/superdotação. Buscamos também compreender se os professores identificavam indicadores de desempenho superior em algum aluno. Questionamos os professores se havia em suas salas de aula crianças com Necessidades Educacionais Especiais, quais características mais marcantes tais crianças apresentavam.

Quadro 7. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD Conceção de Necessidades Educacionais Especiais

FD: “Conceção de Necessidades Educacionais Especiais – NEE”	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PEI 1	“Tem uma criança [...] que ele tem facilidade de aprender tudo. Em todas as áreas ele é muito bom, realiza cálculo mental como ninguém na sala, ele resolve todas as operações primeiro do que todo mundo, [...] questiona muito, eu não posso falar errado que ele vai lá e diz [...] um acento que eu deixei de botar, o ponto do i que eu deixei... ele tá sempre muito atento, então ele é... ele é diferente, ele tem diferencial.”
PEI 2	“[...] eu tenho só uma aluna que eu noto, assim, que ela tem uma habilidade muito grande de memorização, ela pega muito rápido, músicas, letras de músicas, poesias, ela... Ela tem uma facilidade de gravar todas as estrofes,...tem uma habilidade muito grande de memorização.”
PEI 3	“Em minha turma tem duas crianças, [...] as duas com necessidades especiais, por conta... da questão mental [...]. As características mais marcantes neles são a dependência para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, eles não demonstram independência para resolver nenhuma questão pedagógica apresentada. Tem uma....que desde a alfabetização, demonstra um potencial de fundamentação teórica, de argumentação, de questionamentos, ... o tempo todo...não passa nenhuma questão que ela não argumente, que...não queira refletir,...que..não queira saber o porque, ... tem leitura fluente, ... ela entende , explica, fundamenta e argumenta tudo...”
PEI 5	“Ele também aprende muito rápido e começou a andar muito cedo e com muita firmeza já, entendeu? Esse aluno especial, mas assim, ele não chega Necessidades Educacionais Especiais, agora ele pega tudo muito rápido, inclusive ele é daqui da comunidade.”
PEI 6	“[...] eu tenho uma down, [...] Temos é... outra que não tem o diagnóstico fechado, mas o que a mãe trouxe para a gente foi que a mãe tem outras duas crianças maiores de que ela e que são autistas, uma com o autismo bem grande e bem acentuado e a outra menor.”

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

Observamos que os professores estabeleceram uma expressiva relação entre Necessidades Educacionais Especiais e deficiência, quando a tônica atual da inclusão e das diretrizes da educação especial atual é a eliminação das barreiras que impedem o processo de aprendizagem, podendo estas barreiras estarem presentes também na vida acadêmica dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Essa relação tem suas origens nas práticas excludentes e segregacionais que vigoraram por longo tempo na história da educação brasileira.

Mesmo a LDB de 1961 tenha dado seus primeiros passos na direção do Atendimento Educacional Especializado às pessoas com altas habilidades/superdotação, incluindo-os no rol de direitos dos “excepcionais” à educação; a LDB de 1971 avançando e alterando a anterior e já utilizando a terminologia superdotados; todos os dispositivos legais que surgiram em defesa de uma educação justa “assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001) ”, ainda prevalece essa relação equivocada de exclusividade da educação especial com a deficiência.

A Política de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007)

prevê a oferta obrigatória de Atendimento Educacional Especializado, um serviço complementar/suplementar à formação do aluno que apresente em algum momento da sua vida acadêmica dificuldade de aprendizagem. No que se refere às barreiras que promovem a exclusão das pessoas com desempenho superior do processo educacional, essa visão tem origem na forma tradicional como a educação especial organizou e ofertou o atendimento a essas pessoas.

A análise desta FD também mostra que os professores percebem algumas características associadas a desempenho superior, no entanto a falta de informação e formação leva a limitação da ação, ou seja, a maioria dos professores entrevistados (04 dos 06 professores da Educação de Infância, reportou-se apenas aos estudantes com desempenho elevado na área linguística e lógico-matemático, sem perceberem que poderiam estar diante de estudantes com possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação. Vejamos o que relata PEI 1.

“Tem uma criança [...] que ele tem facilidade de aprender tudo [...] realiza cálculo mental como ninguém na sala, ele resolve todas as operações primeiro do que todo mundo, certo? [...] Questiona muito, eu não posso falar errado que ele vai lá e diz a senhora errou isso aí... um acento que eu deixei de botar, o ponto do i que eu deixei... ele tá sempre muito atento [...]”

Apesar do conceito de superdotação ser amplo e está relacionado às áreas musical, espacial, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial, citadas por Gardner (1999a), esses aspectos não foram mencionados pelos professores. Essa não é apenas uma realidade brasileira, segundo Alencar (2007, p.21), outros países com frequência têm priorizado apenas o aspecto intelectual/cognitivo quando da identificação e seleção de estudantes para programas especiais. Delou (2007, p.27) complementa essa análise do contexto da identificação das altas habilidades/superdotação acrescentando que, “historicamente, a maior parte destes estudantes não é identificada”, dado que se confirma na análise feita por este estudo, conforme o discurso de PEI 2:

“[...], eu já tive turmas em outros anos que se destacaram, estudantes que começaram a ler muito cedo, assim, e eles tinham sede de conhecimento, [...] quando eles estavam ainda na alfabetização já traziam livros do sexto ano de ciências me perguntando o que é parasita. [...], o interesse assim sempre além, aí isso eu detetei e também a facilidade de se expressar, a gente trabalhou muito peças teatrais, poesias [...]”

5.5. Formação Discursiva (FD): Conceção de altas habilidades/superdotação

Apesar de ainda não haver uma definição universal para o conceito de altas habilidades/superdotação, a legislação educacional brasileira atual utiliza a concepção de altas habilidades/superdotação com base no conceito de superdotação proposto por Renzulli (1978), constante na Política Nacional de Educação Especial desde 1994, que passa a receber a seguinte definição: “[...] educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspetos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.” (Brasil, 1995; p. 12)

Nesta FD nosso propósito foi compreender qual a concepção dos professores sobre altas habilidades/superdotação, quais critérios utilizam para reconhecer os indicadores de desempenho superior e quais estratégias de acompanhamento utilizam e/ou conhecem para o atendimento das demandas de aprendizagem desses estudantes.

Com relação à identificação dos possíveis indicadores de desempenho superior, observamos que há uma constância na fala dos entrevistados em sugerir que deva haver um profissional habilitado para fazer essa identificação, “deveria ter uma pessoa específica para avaliar, ou um psicopedagogo ou um psicólogo, né?” (PEI 5), quando as diretrizes dos programas orientam que o processo de identificação parte da observação direta das habilidades pelo professor em sala de aula envolvido não apenas um profissional com formação específica, mas a participação dos pais e professores.

Com relação aos critérios utilizados para identificação das altas habilidades/superdotação, a maioria dos discursos evidenciou a falta de condição para realizar tal ação. O desconhecimento acerca das características das altas habilidades/superdotação limita as possibilidades dos professores de perceberem as habilidades superiores dos estudantes.

Questionados sobre como deveria ser o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola, todos os discursos evidenciaram total desconhecimento acerca da proposta de Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e no NAAH/S: “[...] poderia ser em outro turno, né? [...] mas que tivesse realmente uma ligação... um trabalho assim junto, coletivo, né? Sempre essa ponte da escola com esse atendimento, porque aí ficaria mais fácil da professora saber lidar

com aluno na sala” (PEI 2).

É importante ressaltar que as unidades educacionais nas quais os professores entrevistados exercem suas atividades docentes têm implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais, professor para o atendimento educacional especializado, serviço complementar/suplementar que oferta atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais público do qual faz parte as altas habilidades/superdotação.

Quadro 8. Apresentação de ED dos professores agrupados na FD “Concepção sobre altas habilidades/superdotação”

FD: “Concepção sobre altas habilidades/superdotação”	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PEI 1	“Identificar eu acho que é mais fácil, atender é mais complicado porque a gente não tem formação, então formação a gente deveria ter para trabalhar essa criança, até pra que ela não fique lá na sala... porque assim como aquele que não consegue aprender, ele também fica lá meio jogadinho, porque ele já tá tão além das pessoas que ele também fica é... como é que se diz, ele fica excluído, né?”
PEI 2	“O primeiro passo é a gente identificar, [...] nem tive casos e nem fui preparada assim pra perceber, ou trabalhado para avaliar se o aluno tem realmente essas habilidades ou não. [...] Encontrei alguns estudantes assim, que se destacavam, mas eu não posso considerar como um superdotado né? [...], mas eu não sei assim se era um superdotado, eu não tenho, assim, condições de avaliar porque realmente eu nunca participei de uma formação para detectar isso.”

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

5.6. Formação Discursiva (FD): Concepção de políticas públicas para altas habilidades/superdotação

As políticas públicas educacionais para as altas habilidades/superdotação é fruto de movimentos sociais, lutas históricas e acordos estabelecidos mundialmente ao longo de anos e atualmente estão contextualizadas no âmbito da Política da Educação Especial na Perspetiva da Inclusão com vistas ao atendimento das demandas educacionais específicas desse público. Tais políticas, apesar de estarem legalmente garantidas, inclusive com orientação de se “dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994), a implantação e ampliação delas não dependem apenas desses aspetos, mas também do quanto a questão tem sido amplamente problematizada pela sociedade para que se possa exigir a atuação do estado (Azevedo, 2001; p.61). Nesse contexto, o desconhecimento sobre as altas

habilidades/superdotação pelos profissionais da educação e pela sociedade de um modo geral é um dos entraves à efetivação e implementação de políticas públicas para este segmento educacional (Maia-Pinto & Fleith, 2002).

O programa de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todas as Unidades da Federação e das Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares representam um grande avanço nessa área, no entanto, o compartilhamento do conhecimento sobre o tema no meio educacional precisa conquistar mais espaço. O programa comporta diversas ações que visam promover a formação e capacitação dos professores para que possam identificar e atender os desafios acadêmicos, sócios emocionais específicos desse público, todavia, essas ações precisam se efetivar, sobretudo, as que se referem à formação docente. Delou (2007) reforça esse pensamento ao colocar que para além da garantia dos direitos estabelecidos nos dispositivos legais, a formação e a socialização de práticas exitosas na educação básica e no ensino superior devem servir de fomento às práticas pedagógicas baseadas na igualdade de oportunidades.

O encaminhamento para atendimento especializado tanto nos NAAH/S quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais, inicia com a identificação do aluno, pelo professor, em sala de aula. Recentemente a Divisão de Educação Especial, por meio da equipe do NAAH/S-Recife está desenvolvendo uma ação de busca ativa nas unidades escolares, estratégia que tem como objetivo disseminar o conhecimento sobre altas habilidades/superdotação; apresentar as ações desenvolvidas pelo NAAH/S; orientar sobre a importância da observação e participação do professor no processo de identificação e encaminhamento aos serviços de apoio pedagógico disponíveis.

Nesta FD nosso propósito foi analisar a concepção dos professores sobre políticas públicas para altas habilidades/superdotação, quais programas implantados no campo da educação especial com foco nas altas habilidades/superdotação conheciam. Questionamos os professores sobre como deveria ser o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola

Quadro 9. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Concepções de políticas públicas para altas habilidades/superdotação”.

FD: “Concepções sobre políticas públicas para altas habilidades/superdotação”	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PEI 1	“Eu acho que eles [...] deveriam receber um atendimento diferenciado, até para que eles pudessem desenvolver as habilidades deles, [...] Eu sei que a prefeitura tem um trabalho na APAE, que o pessoal do AEE deveria é... trabalhar com essas crianças dentro da escola para estar desenvolvendo esse potencial deles [...], eu acho que essas crianças são encaminhadas para APAE.”
PEI 2	“[...] acredito que poderia ser em outro turno, [...] mas que tivesse realmente uma ligação... um trabalho assim junto, coletivo, né? Sempre essa ponte da escola com esse atendimento, porque ai ficaria mais fácil da professora saber lidar com aluno na sala.”
PEI 3	“Nós não vimos muitos projetos, muitas ações e metas, [...] que possam contemplar essas crianças que se desenvolvem dessa forma, né?”
PEI 4	“[...] me sinto perdida, não sei como deveria ser o atendimento.”
PEI 5	“[...] infelizmente eu não conheço nenhuma política pública que possa fazer o acompanhamento dessas crianças.”
PEI 6	“[...] deveria ter algumas indicações pra gente [...] para onde essa mãe, essa família poderia levá-la [...], porque em sala de aula eu acho que a gente não tem nem tanto recursos de como ir além com essa criança que tá pedindo mais, né?”

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

Apesar da existência do serviço de apoio educacional especializado ofertado pela Divisão de Educação Especial por meio do NAAH/S e das salas de recursos multifuncionais aos alunos com altas habilidades/superdotação, o discurso da maioria dos professores mostra desconhecimento acerca dos programas e de seus objetivos. Podemos resumir essa análise no discurso do PEI 5:

“[...] a única coisa que a gente conhece hoje é conversar com a coordenadora nas escolas que tem, para que ela possa fazer uma avaliação e no caso, às vezes, indicar um itinerante, porque infelizmente eu não conheço nenhuma política pública que possa fazer o acompanhamento dessas crianças.”

5.7. Formação Discursiva (FD): Conceção de altas habilidades/superdotação na primeira infância

A polêmica em torno deste traz à tona várias discussões. Martins (2013, p.9) define precocidade como “a antecipação do processo de desenvolvimento de certas habilidades, as quais podem localizar-se nas mais diversas áreas, como linguagem, matemática, música, arte, entre outras.” É um tema com pouca produção científica, portanto perceber esses sinais enquanto possíveis indicadores de altas habilidades/superdotação não é uma tarefa simples, sobretudo na Educação de Infância, período em que a criança recebe muitos estímulos do ambiente e da família correndo-se o risco de confundir se a precocidade estaria sendo apenas

uma resposta aos estímulos ou se consideraria um indicador da superdotação. A diferença entre precocidade enquanto característica de potencial elevado e precocidade enquanto resposta a intensa estimulação é o fato de que no primeiro caso as características se acentuam à medida que se investe no potencial ao passo que no segundo caso essas características vão perdendo o ritmo à medida que a criança vai se desenvolvendo.

Enquanto alguns autores (Vieira, 2005b) defendem a possibilidade da identificação da superdotação nos anos iniciais da criança, Guenther (2012) defende que a precocidade não é sinônimo de talento ou potencial elevado. Para Pérez (2004a), a precocidade já é um indicador de superdotação, para Forno (2011), a criança precoce é capaz de executar tarefas físicas ou mentais de nível mais elevado que as próprias de crianças de sua idade. A precocidade não é sinônimo de altas habilidades, mas todas as crianças que vão ser altas habilidades foram precoces.

Segundo Martins (2013), o precoce:

“[...] é aquele que se destaca perante crianças da mesma idade, em virtude das habilidades que apresenta, porém, estas tanto podem ser a expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspetos cognitivos, que se normalizarão com o decorrer do tempo.” (Martins, 2013; p.21)

Apesar das várias perspectivas sobre a precocidade na Educação de Infância, concordamos com o posicionamento de Guenther (2000, p.20) quando defende que o papel do educador é “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita para se tornar o melhor ser humano que pode vir a ser”, independente do nível, etapa ou modalidade educacional que o aluno esteja participando.

Mesmo diante dos posicionamentos divergentes de alguns autores com relação à identificação da precocidade como possível indicador de superdotação, os dispositivos legais que norteiam as políticas educacionais inclusivas recentemente tiveram seu acervo ampliado ao receber a mais nova lei, Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que veio favorecer a identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, sobretudo os que apresentam precocidade. Vieira (2005, apud Marques & Costa, 2013; p.2866) defende que o objetivo da identificação precoce da criança com altas habilidades/superdotação é “possibilitar que pais e professores reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho/aluno conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.”

A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no seu

parágrafo único ela preconiza sobre “a identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, [...]”orientando que seja criado um cadastro nacional desses alunos que estão matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Nesta FD nos propomos a analisar a concepção dos professores sobre altas habilidades/superdotação na primeira infância e a importância dessa identificação, questionando sobre a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância.

Quadro 10. Apresentação de ED dos professores, agrupados na FD “Identificação das altas habilidades/superdotação na primeira infância”.

FD: “Altas habilidades/superdotação na primeira infância”	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos (ED)
PEI 1	“[...]A importância é para que se possa trabalhar essa criança, estimular ela e eu acho que todo mundo vai ganhar com isso, a criança, a escola, a sociedade, porque se ele tem uma coisa a mais, ele tem que ser trabalhado e estimulado.”
PEI 2	“[...], se for detectado no início, eu acho que fica mais fácil da gente preparar essa criança pro futuro.”
PEI 3	“É a mesma que você perceber e descobrir uma doença, né? Tipo o câncer em sua fase inicial, onde você pode a partir dali investir para a cura, para desenvolver, para atingir o melhor, né?”
PEI 6	“[...] a criança ela tá formando bases,[...] como vai ser desenvolvido todas as suas potencialidades futuras, [...]. O olhar do professor da Educação de Infância é um olhar de muita responsabilidade, afetividade é uma coisa seríssima na Educação de Infância. Então assim quanto mais confiança, quanto mais troca você dar a essa criança mais ela se mostra e mais você vai perceber.”
PAE 7	“A gente não identifica...a gente observa a precocidade de determinada área e de determinada inteligência,...é importante pra ver se ela está se desenvolvendo de forma harmoniosa,[...]. Precocidade,...é um potencial...ele precisa ser bem produzido no sentido de ser aprimorado, valorizado. Perceber...o mais cedo possível nesse sentido de cuidar, de escuta, de expressão e de desenvolvimento do talento, até de prevenção de sofrimento psíquico porque algumas, não são todas, elas acabam nesse sentido,... não conseguir se incluir, se interessar, se envolver com o trabalho da escola.”

Fonte: Entrevista realizada em 2015.

Ao analisarmos os discursos percebemos a unanimidade com relação à importância de se perceber a precocidade com vistas a promover condições que favoreçam o pleno desenvolvimento do potencial, no entanto o discurso do PAE 7 muito se aproxima do que preconiza a legislação específica dessa área e ao que defende Vieira (2005b) no sentido de que tais características sejam reconhecidas e estimuladas no cotidiano educativo, podendo esses indicadores serem posteriormente confirmados como altas habilidades/superdotação. Podemos compreender que essa compreensão deve-se ao fato de que o referido professor desenvolve atividades pedagógicas com alunos com altas habilidades/superdotação em um

grupo de crianças precoces. Nessa perspectiva, concordamos com Martins (2013) ao defender que “a formação docente é condição *sine qua non* para que as altas habilidades/superdotação sejam reconhecidas e estimuladas.”

O contexto legislativo educacional da educação especial no que se refere à inclusão das altas habilidades/superdotação parece querer se harmonizar. Por um lado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, estabelece na Meta 4 que vai “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezassete) anos com [...] altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, [...]”; por outro, e na mesma direção, a nova lei que altera a LDB propõe a criação de um cadastro nacional dos alunos com altas habilidades/superdotação. Essa sintonia aponta para o fim da invisibilidade desses estudantes no Censo Escolar, cujo desdobramento se reflete nas políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Assim sendo, a questão da precocidade começa ter chances de ser o cerne das próximas políticas inclusivas.

A legislação educacional ao definir que a educação especial é uma modalidade que deve ofertar serviço de apoio especializado aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais independente do nível de escolarização que este esteja deixa claro que o público atendido em creche e pré-escola têm as mesmas necessidades, portanto gozam dos mesmos direitos. Nesse sentido, ao se referir à importância de se identificar na tenra idade o potencial da criança, PEI 3 afirma que devemos “investir [...] para desenvolver, para atingir o melhor, [...]”, ideia reforçada por Guenther (2000, p.20) quando defende que o papel do educador é “encaminhar o desenvolvimento de pessoas e encontrar a melhor e mais apropriada forma de prover a cada um aquilo de que ele necessita [...]”.

Com base no aporte teórico, na análise dos discursos dos entrevistados, na análise avaliativa da experiência com o Grupo de Precoce vivenciada pelo NAAH/S-Recife e nas orientações propostas pela atual lei, Lei nº 13.234/15, acreditamos que deva haver um maior investimento nas políticas educacionais inclusivas direcionadas a esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a peculiaridade desta investigação e as contribuições futuras que esta poderá trazer para o campo da educação inclusiva, sobretudo na área das altas habilidades/superdotação, acreditamos que os objetivos foram alcançados. Constatamos a dificuldade dos professores em identificar e atender os alunos com altas habilidades/superdotação, fator que interfere não somente nos dados estatísticos censitários do Estado, mas essencialmente no norteamto e na formulação de políticas públicas direcionadas a estes alunos.

Para além deste objetivo norteador da investigação, procuramos também verificar como os professores da educação de infância identificam as crianças com altas habilidades/superdotação e quais as estratégias de acompanhamento utilizam e/ou conhecem para o atendimento das demandas de aprendizagem desse público.

Um breve levantamento histórico do contexto jurídico da educação especial no país deu embasamento para a compreensão da realidade da inclusão no cenário educacional nacional e local. A relação que se estabeleceu com as análises desse estudo revelou que ainda prevalecem alguns mitos relacionados ao tema, sobretudo o mito de que a população escolar com altas habilidades/superdotação é rara, quando as estatísticas do censo escolar apontam para uma crescente visibilidade desses alunos. Nossos estudos também mostraram que mesmo diante da dificuldade de identificação, os entrevistados conseguem perceber alguns possíveis indicadores de desempenho superior dos estudantes.

No primeiro objetivo, buscamos analisar as concepções dos professores acerca das políticas públicas para altas habilidades/superdotação e como as políticas educacionais para as altas habilidades/superdotação vêm sendo desenvolvidas na Secretaria Municipal de Educação do Recife. Percebemos que há investimento em políticas educacionais para esse público. Nesse sentido, destacamos os dois programas implementados: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e as Salas de Recursos Multifuncionais. Para além da importância da implementação de tais políticas, entendemos que estas precisam ser ampliadas de forma a contemplar um público maior de professores e de estudantes. O desconhecimento acerca dos programas específicos implementados nos leva a compreender que deve haver maior empenho no sentido do cumprimento das determinações previstas em lei.

A proposta de criação de um cadastro nacional vem reforçar não só a necessidade do mapeamento das altas habilidades/superdotação, mas, sobretudo vem mostrar que existe um público que ainda permanece excluído do pleno direito que a educação confere a todo cidadão brasileiro. O anonimato desses estudantes no censo escolar representa uma barreira que impede que na práxis trabalhem a diversidade e as especificidades de ritmos e estilos de aprendizagens que compõe o cotidiano das escolas. Em outras palavras, barreiras que impedem que avancemos na construção de uma sociedade de educação inclusiva.

Destacamos a necessidade de um levantamento censitário educacional mais específico que possa dar maior visibilidade ao segmento populacional das altas habilidades e que esses resultados sejam utilizados para fomentar as políticas públicas de educação em todas as instâncias administrativas, contribuindo mais efetivamente com a qualidade do ensino no país e beneficiando os tantos estudantes com potencial superior que se mantêm invisíveis aos processos de coletas de dados do censo escolar.

No segundo objetivo, verificar como os professores da educação de infância identificam as crianças com altas habilidades/superdotação, percebemos uma grande lacuna de informação e formação relacionadas ao conceito de altas habilidades/superdotação o que nos leva a concluir que o investimento na formação docente aumenta a probabilidade de identificação das altas habilidades/superdotação bem como viabiliza a qualidade do trabalho docente para uma educação democrática e inclusiva. Concordamos com Delou (2007) quando coloca que apesar de todo investimento feito pelo governo no âmbito da educação especial, as ações ainda não suprem as demandas do país. Enquanto nossas escolas brasileiras não conseguirem responder as especificidades de aprendizagem do seu alunado, não podemos dizer que somos inclusivos.

No terceiro objetivo, investigar quais as estratégias de acompanhamento os professores utilizam e/ou conhecem para o atendimento às demandas de aprendizagem dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Percebemos uma expressiva dificuldade de identificação dos indicadores de altas habilidades/superdotação bem como o desconhecimento das políticas públicas inclusivas específicas a este público e dos programas implantados. Apesar da implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, há fortes evidências da necessidade de disseminação da proposta pedagógica de tais recursos.

No quarto objetivo, conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com altas habilidades/superdotação pelo Núcleo de Atividades de Altas

Habilidades/Superdotação-Recife. Nossas expectativas foram além do previsto ao se entrecruzarem com um tema paralelo de forma inesperada, no entanto, pertinente: precocidade como possível indicador das altas habilidades/superdotação. Apesar de se tratar de um tema ainda pouco discutido no meio educacional (Marques & Costa, 2013), a precocidade tem sido tratada de modo articulado pela Secretaria de Educação/Educação Especial através do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife. Autores que abordam a questão da precocidade na educação de infância (Gardner, Feldman e Krechevsky, 2001) defendem a importância do investimento na educação na tenra idade.

No tocante ao aspecto jurídico educacional, a experiência implementada pelo Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife no âmbito da educação de infância potencializada no atendimento às crianças com idade entre 3 e 6 anos e 11 meses no Grupo de Precoce, percebemos que essa ação se alinha às ordenanças políticas expressas nas leis, no entanto, considerando a abrangência e a cobertura do público atendido, faz-se necessário ampliar esse atendimento.

A lei é clara quando coloca que a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação ofertando serviço de apoio especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém, a realidade não é o que preconizam os dispositivos. Mesmo tendo a clareza de que o tema precocidade não faz parte dos objetivos desse estudo, os resultados dessa ação são animadores: 70% das crianças com precocidade na educação de infância atendidas pelo NAAH/S-Recife apresentaram indicadores de altas habilidades/superdotação (Santos et al, 2013; p. 2825-2831). Os impactos desse trabalho tem influenciado positivamente a vida acadêmica e pessoal desses estudantes. Desta forma, ressaltamos a importância da continuidade do programa bem como o fomento às pesquisas nessa área de maneira que venha contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas específicas para essa área e para esta faixa etária.

O quinto e último objetivo, investigar como o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Recife faz a interlocução com as Unidades de Ensino do Recife. Percebemos a fragilidade e a descontinuidade das políticas educacionais expressas na falta de investimento nos programas implantados. Acerca do NAAH/S, percebemos que vários fatores cooperam para a não ampliação do programa. Esses fatores estão relacionados, sobretudo à formação docente, situação que nos leva a concluir que a educação especial na perspectiva inclusiva ainda não superou as desigualdades de oportunidades educacionais entre os estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais com desempenho superior. O

diagnóstico preciso dessa área, para além de necessitar ser mais específico, precisa alcançar todos os diferentes níveis da educação básica e da educação superior. Chamamos a atenção para o desafio da primeira etapa da educação básica, a educação de infância, para que não tenha como meta apenas a universalização da oferta da educação como também, cumprimento efetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva.

Perante as discussões apresentadas, ante os diversos desafios enfrentados pela educação especial, a implantação dos NAAH/S e das Salas de Recursos Multifuncionais surgem como um trunfo necessário à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, não se tratando apenas de uma resposta a uma demanda educacional específica, mas entre outros objetivos e para além deles, a referida política educacional vem fortalecer e equacionar as oportunidades educacionais como via que deve conduzir a caminhos menos excludentes a este segmento educacional.

Concluímos este estudo com alguns questionamentos: até quando o ordenamento jurídico e educacional apontará a equidade da educação e o censo escolar continuará subnotificando essa população educacional? Até quando o direito à educação permanecerá, “dentre todos os direitos humanos, o direito mais amplo e sistematicamente violado (Ferreira,1994; p.217)”? Até quando a sociedade se permitirá o ‘direito’ de não usufruir dos benefícios sociais que o potencial humano pode trazer para todos?

Ademais, esse estudo não esgota o assunto, ao contrário, entendemos a importância de maior aprofundamento com vistas a fomentar a produção de novos conhecimentos ou consolidar os já existentes acerca das políticas públicas educacionais para as altas habilidades/superdotação e sua ampla disseminação com a sociedade e com o meio educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E.M.L.S. (2007). Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: Fleith, D.S. (Org). A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. v.01. Brasília: MEC/SEESP.
- Alencar, E.M.L.S. (2001). Criatividade e educação de superdotados. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E.M.L.S. (1986). Psicologia e educação do superdotado. São Paulo: EPU.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2011). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Revista do Centro de Educação, n. 27 ed. 2005.
- Alencar, E.M.L.S. & Fleith, D.S. (2001). Superdotados: determinantes, educação e ajustamento. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU.
- Al-Multi, In'am (1998). Educação e Excelência: Investir no Talento. In: Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora.
- Andrés, A. (2010). Educação de Alunos Superdotados/Altas habilidades: Legislação e Normas Nacionais – Legislação Internacional. Estudo. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Aranha, M.S.F. (2004a). Educação Inclusiva: fundamentação filosófica. v.01. Brasília: MEC/SEESP.
- Aranha, M.S.F. (2004b). Educação Inclusiva: o município. v. 02. Brasília: MEC/SEESP.
- Aranha, M.S.F. (2004c). Educação Inclusiva: a escola. v.03. Brasília: MEC/SEESP.
- Aranha, M.S.F. (2004d). Educação Inclusiva: a família. v.04. Brasília: MEC/SEESP.
- Aranha, M.S.F. (2005). Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os estudantes na escola: Necessidades Educacionais Especiais dos estudantes. Brasília: MEC/SEESP.
- Ball, S.J. & Mainardes, J. (2011). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.
- Barros, J.M.L.B., Maçaira, E. de F.L. & Souza, K.M. (2015). Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Educação Inclusiva Múltiplos Olhares. Recife: Secretaria de Educação.
- Benito Mate, Y. (1996). Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Salamanca: Amarú.
- Bobbio, N. (2004). Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Bueno, J.G.S. (2004). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 2 ed. São Paulo: EDUC.
- Bueno, J.G.S. (1993). Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC.
- Brancher, V.R. & Freitas, S.N. (Orgs.). (2011). Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaio Acadêmicos. 1ª ed. Paco Editorial.
- Brasil. (2006a). Saberes e práticas da inclusão. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. MEC/SEESP.
- Brasil. (2005a). Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2004). Educação Inclusiva. Direito à Diversidade. Documento Orientador: Curso de Formação de Gestores e Educadores. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (1995). Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). Diverse populations of gifted children. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Correia, L.M. (2010). Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2006). Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educacionais especiais. In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, L.M. (1999). Alunos com Necessidades Educacionais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Cury, C.R.J. (2005). Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, pp. 11-32.
- Delou, C.M.C. (2007). Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: Fleith, D. de S. (Org.). A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. V.01. Brasília: MEC/SEESP.
- Denboba, A., Sayre, R.K., Wodon, Q.T., Elder, L.K., Rawlings, L.B. & Lombardi, J. (2014). Intensificando o desenvolvimento da primeira infância: Investindo na primeira infância com grandes retornos. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), São Paulo: World Bank Group.
- Duk, C. (2006). Educar na diversidade: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP.

- Dutra, C.P. (2007). A Construção de Práticas Educacionais para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: Atividades de Estimulação de Estudantes. v.02. Brasília: MEC/SEESP.
- Extremiana, A. A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirâmide.
- Farias, E.S. & Wechsler, S.M. (2014). Desafios na Identificação de alunos intelectualmente dotados. In: Virgolin, A.M.R. & Konkiewitz, E.C. (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade. Campinas, SP, Papirus.
- Ferreira, J.R. (1994). A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência. 2 ed. Piracicaba: Unimep.
- Ferreira, W.B. (2006). Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D. (Org.). Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial.
- Fleith, D.S. (Org.) (2007). A construção de práticas educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação. v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEESP.
- Fleith, D.S. (2006). Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação. 14 ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Freire, S. & César, M. (2007). O processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso. v.02. Editora FEEI: Forum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Freitas, S.N. & Pérez, S.G.P. (2012). Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. 2ª ed. Marília, SP: ABPEE.
- Fleith, D.S. & Alencar, E.S. (2007). (Org.). Desenvolvimento de Talentos e Altas/Habilidades: Orientação a Pais e Professores. Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D.S. & Virgolin, A.M.R. (1999). Brazilian school - Psychologists' training course in gifted education. Gifted Education International, Inglaterra, v. 13, p. 258-264.
- Florian, L. (1998). Inclusive Practice: what, why and how? In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), Promoting inclusive practice (pp. 13-26). London: Routledge.
- Folcault, M. (2008). A Arqueologia do saber. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Forno, L.F.D. (2011). Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras? Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Soraia Napoleão Freitas. Brasil.
- França, M.A. (2015). Movimentos sociais e direitos humanos. In: Curso de Especialização em Direitos Humanos, Módulo 10. Recife: UFPE/Comissão de Direitos Humanos Curso de Especialização Educação em Direitos Humanos.
- Freeman, J., & Guenther, Z.C. (2000). Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU.

- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talento development. *Gifted Child Quarterly*, v.51, n.2, primavera, pp.93-118.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K.; Monks, F. & Passow, H. (Orgs.). *International handbook of fresearch and development of giftedness talento*. Londres: Pergamon.
- Gallagher, J.J. (1994). *Teaching the gifted child*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Gardner, H. (2005). *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Gardner, H. (2000). *Inteligência: Um conceito reformulado* (Trad. A.C. Silva). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H., Feldman, D.H. & Krechevsky, M. (2001). *Utilizando as competências das crianças: a teoria das inteligências múltiplas na educação infantil*. Trad. Maria Adriano Veríssimo Verones. V. 01. Porto Alegre: Penso.
- Gardner, H. (1999a). *Mentes Extraordinárias*. Rocco.
- Gardner, H. (1999b). *A inteligência um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book
- Glat, R.; Blanco, L. de M.V. (2007). Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: Glat, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras.
- Guenther, Z.C. (2012). *Crianças dotadas e talentosas. Não as deixem esperar mais*. Rio de Janeiro: J. Ed. LTC.
- Guenther, Z.C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, T.G.; Ourofino, V.T.A.T. (2007). Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, Denise de Souza (org). *A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. v.01. Brasília: MEC/SEESP.
- Hany, E.A. (1993). Methodological problems and issues concerning identification. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Orgs.), *International handbook and development of giftedness and talent* (pp.209-232). Oxford: Pergamon Press.
- Henry, P. (1997). Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: Hak, F. G. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania S. Mariani et al, 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp.

- Jesus, D.M. & Effgen, A.P.S. (2012). Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: Miranda, T. G. & Filho, T. A. G. (Org.). O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA.
- Koshy, V. & Casey, R. (2005). Actualizing mathematical promise: Possible contributing factors. *Gifted Education International*, 20, 293-305.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Leite, A.M.A. (2010). Perspectiva educacional de inclusão. In: Valle, B.B.R. (Coord.) .Políticas Públicas em Educação. Curitiba: IESDE Brasil SA.
- Libâneo, J.C. (2004). Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5ª ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lima Junior, O.B. & Santos, W.G.D. (1976). Esquema geral para análise de políticas públicas: uma proposta preliminar. *Revista de Administração Pública*, v.10, nº 2, pp. 241-256.
- Ludke, M. & André, M.E.D.A. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- Maingueneau, D. (2011). Análise de textos de comunicação. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha, 6ª ed., São Paulo: Cortez.
- Mantoan, M.T.E. (2007). Educação inclusiva: orientações pedagógicas. In: Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC.
- Mantoan, M.T.E. & Prieto, R.G. (2006). Inclusão escolar. In: Arantes, V.A. (Orgs.). Inclusão escolar: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus editorial.
- Marques, D.M.C. & Costa, M. da P.R. (2013). O Reconhecimento da Precocidade na Educação Infantil: Uma Análise dos Indicadores. Londrina. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.
- Mendes, E.G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, pp. 387-395.
- Miranda, A.A.B. (2008). A Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, pp.29-43.
- Novaes, M.H. (1979). O desenvolvimento psicológico do superdotado. São Paulo: Atlas.
- Prieto, R.G. (2003). Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores. *Revista Educação*, Apeoesp, n.º 16.
- Mazzotta, M.J.S. (2001). Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Mazzotta, M.J.S (1996). Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez.

- Nogueira, M.L.L., Oliveira, E.S.G., Sá, M.S.M.M. (2009). Legislação e Políticas Públicas em Educação Inclusiva. 2ª ed., Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Orlandi, E.P. (2005). Análise do Discurso. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E.P. (1996). Interpretação. Rio de Janeiro: Vozes.
- Ourofino, V.T.A.T. (2005). Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Pérez, S. G.P.B. (2006). Sobre perguntas e conceitos. In: Freitas, S. N. (Org.). Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. da UFSM.
- Pérez, S.G.B. (2004a). O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser? In: Stobäus, C. D. & Mosquera, J. J. M. (Orgs.). Educação Especial: em direção à educação inclusiva. 2ª ed. Porto Alegre: Edipucrs.
- Piaget, J. (1997). Seis Estudos de Psicologia. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda.
- Piaget, J. (1996). Biologia e conhecimento. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. (1958). A Psicologia da Inteligência. Trad. Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Ramos, C.; Abreu, P.; Batalhone, A.P.; Modeli, F.S. & César, P.M. (2009). Construindo juntos o nosso futuro comum. Conferência Mundial de Direitos Humanos – Viena, 1993 Tópico: A inter-relação entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos.
- Ramos-Ford, V.; Gardner, H. (1991) Giftedness from a Multiple Intelligence Perspective. In: Colangelo, N.; Davis, G. Handbook of Gifted Education. Massachusetts: Allyn and Bacon, p. 55 –64.
- Renzulli, J.S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A.M.R. & Konkiewitz, E.C. (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papirus.
- Renzulli, J.S. (2001a). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.
- Renzulli, J.S. (2001b). Os fatores da excepcionalidade. In: Anais do XIV Congresso Mundial de Superdotação e Talento. Espanha: Barcelona.
- Renzulli, J.S. (1999). O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Ano XXVII*, n. 1 (52), p.75-131. Porto Alegre – RS.
- Renzulli, J.S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, *Roeper Review*, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, p. 19-25, 1988.

- Renzulli, J.S. (1986). The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. Em R.J. Sternberg & J.B. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1984). The Triad/Revolving Door System: A research-based approach to identification and programming for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 163-171.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Rodrigues, D. (2008). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão Revista da Educação Especial*. v.4, n.2, pp. 07-16. Brasília: MEC/SEESP.
- Rodrigues, D. (2007). Dimensões da Formação de Professores em Educação Inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*, v. 2. Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Ropoli, E.A. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP/UFCE.
- Rosa, M.V.F.P.C. & Arnoldi, M.A.G.C. (2008). *Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sabatella, M.L. & Cupertino, C.M.B. (2007). Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D.S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. v.01. Brasília: MEC/SEESP.
- Sabatella, M.L.P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: IBPex.
- Sánchez, P.A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão Revista da Educação Especial*. Fascículo 1, nº 1, pp: 7-18. Brasília: MEC/SEESP.
- Santos, R.B., Xavier, R.S.B. & Araújo, T.M.S.M. (2013). Intervenções Pedagógicas do Atendimento à Criança Precoc (3 a 6 anos e 11 meses de idade). VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina.
- Saviani, D. (2009). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *Da nova LDB ao novo plano de educação: por uma outra política educacional*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, A.C. & Elliot, L.G. (Org.). (2012). *Instrumentos de Avaliação e Pesquisa: caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak editor.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: Rodrigues, D.

- (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ. A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1991). Giftedness according to the Triarchic Theory of Human Intelligence. In: COLAN-GELO, N.; DAVIS, G. *Handbook of Gifted Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon, p. 45 - 54.
- Sternberg, R.J. & Davidson. J.B. (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szymansky, H. (Org.). (2010). *A Entrevista na educação: A prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Tannenbaum, A.J. (2000). A history of giftedness in school and society . In: Heller, K.A. et al. (Orgs.). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press, pp. 23-53.
- Tedesco, J. C. (200). *Desafios a La Educacion Secundaria En America Latina* Revista de La Cepal. Santiago de Chile, N. 76.
- Tourón, J; Peralta, F; Repáraz, C. (1998) *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Navarra: EUNSA.
- Trivinho, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Valle, B.B.R. (Coord.) (2010). *Políticas Públicas em Educação*. Curitiba: IESDE Brasil SA.
- Veiga, I.P.A. (2004). *Educação Básica e Educação Superior – Projeto Político Pedagógico*. 3ª ed. Campinas: Papirus.
- Virgolim, A.M.R. (2014a). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: Virgolim, A. M. R. & Konkiewitz, E.C. (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus.
- Virgolim, A.M.R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A.M.R. (2005). *A Educação de Estudantes com Superdotação*. In: *Ensaio Pedagógicos-Construindo Escolas Inclusivas*. 1ª ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Virgolim, A.M.R. (1997). O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília – DF, v. 13, n.1, p. 173-183.
- Vygostky, L.S. (1991). *Formação Social da Mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. Menna Barreto & Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas: Mitos e realidades*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

LEGISLAÇÃO

- Brasil. (2015). Nota Técnica nº 42/2015. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI/DPEE.
- Brasil. (2014b). Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.
- Brasil. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC..
- Brasil. (2010). Nota Técnica nº 11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2009). Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2009). Decreto n.º 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Presidência da República.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2007). Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC.
- Brasil. (2006b). Lei n.º 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006: altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República.
- Brasil. (2001a). Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil. (2001b). Lei No 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República.

Brasil. (1998b). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: Unesco.

Brasil. (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da república.

Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional.

Brasil. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco.

Brasil. (1988a). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República.

Brasil. (1986). Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF: MEC.

Brasil. (1971). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5692, de 11 de agosto de 1971 revogado pela Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 . Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevê em seu artigo 9º tratamento especial para os excepcionais.

Brasil. (1961). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revogado pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, exceto os artigos 6º e 9º. Presidência da República.

WEBLIOGRAFIA

- Barreto, Â.R., Codes, A. L. & Duarte, B. (2012). Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. Brasília: Educação - UNESCO. Série Debates ED n.º 03. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216306por.pdf>>. Acesso em 11 janeiro 2016.
- Brandão, S.H.A. (2007). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: O Atendimento em Sala de Recursos no Estado do Paraná. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Nerli Nonato Ribeiro Mori. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=119626>. Acesso em 12 janeiro 2014.
- Brasil. (2015a). Prestação de Contas Ordinária Anual Relatório de Gestão Consolidado Ministério da Educação Exercício 2014. Brasília: MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15992-relatorio-gestao-exercicio-2013-seb-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 fevereiro 2016.
- Brasil. (2014a). Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 20 janeiro 2016.
- Brasil. (2007). Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de maio de 2016.
- Brasil. (2006c). Documento Orientador NAAHS - Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em 10 de janeiro de 2016.
- Campos, M. M., Bhering, E. B., Esposito, Y., Gimenes, N., Abuchain, B., Valle, R. & Unbehau, S. (2011). A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n.1, pp. 15-33. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28269>>. Acesso em 11 janeiro 2016.
- Carvalho, E.N.S. (2013). Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, pp. 261-276. Disponível em:

- <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>>. Acesso em 11 janeiro 2016.
- Chagas, J.F. (2003). Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em alunos de nível sócio-econômico desfavorecido. Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Cury, C.R.J. (2008). A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista. n.48, Belo Horizonte. pp. 205-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 janeiro 2016.
- Cury, C.R.J. (2002). Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, nº116, pp. 245-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em 15 março 2016.
- Delpretto, B.M.L. (2009). A Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação Adulta: Análises do Processo de Escolarização com Elementos da Contemporaneidade. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Soraia Napoleão Freitas. Brasil. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=172356. Acesso em 20 outubro 2015.
- Fapesp. (2006). Procuram-se superdotados. Revista Pesquisa Fapesp, ed.120. Disponível em <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2006/02/01/folheie-a-ed-120/>>. Acesso em 25 outubro de 2015.
- Maia-Pinto, R.R. & Fleith, D.S. (2002). Percepção de professores sobre alunos superdotados. Revista Estudos de Psicologia, v. 1., n. 19, p. 78-90. Campinas: PUC. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em 02 dezembro 2015.
- Mantoan, M.T.E. (2001). Todas as crianças são bem-vindas à escola. Uberaba: RPD – Revista Profissão Docente on line, v.1, n.2, pp.1 -19. Disponível em <<http://www.associacaosaolucas.org.br/artigos/Todas%20as%20criancas%20sao%20bem-vindas%20a%20escola!.pdf>>. Acesso em 11 janeiro 2016.
- Martins, B.A. (2013). Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon. Brasil. Disponível em <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/dissertacao_barbara_amaryl_martins.pdf>. Acesso em 16 fevereiro 2015.
- Oliveira, I.A.R. (2000). Sociabilidade e direito no liberalismo nascente. Revista Lua Nova, v.02, n. 50, pp. 159-183. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n50/a09n50.pdf>>. Acesso em 10 janeiro 2016.

- Paludo, K.I. (2013). A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, vol. 1, n. 1, pp.87-94. Disponível em: <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/RevistaConBraSD1.pdf>>. Acesso em 21 janeiro 2016.
- Pereira, C.E.S. (2010). Identificação de estudantes talentosos; Uma comparação entre as perspectivas de Renzulli e Guenther. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do grau de mestre. Orientador: Prof. Dr. Altemir José Gonçalves Barbosa. Disponível em <<http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Carlos-Eduardo-de-Souza-Pereira1.pdf>>. Acesso em 20 janeiro 2016.
- Pérez, S.G.P.B. & Rodrigues, S.T. (2013). Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entresveros *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 1, pp.21-30. Disponível em:< <http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=79> >. Acesso em 25 fevereiro 2016.
- Pérez, S.G.B. (2004b). Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dr. Claus Dieter Stobaus, Brasil. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=177276. Acesso em 01 de outubro 2014.
- Pérez, S.G.P.B. & Freitas, S.N. (2009). Estado do Conhecimento na Área de Altas habilidades/Superdotação no Brasil: Uma Análise das Últimas Décadas. Disponível em < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em 21 fevereiro 2015.
- Perrenoud, P. (1996). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em 26 fevereiro 2016.
- Prieto, R.G. (2012). Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. In Jesus, D. M.; Baptista, C.R. & Victor, S.L. (Orgs.). *Pesquisa em educação especial: mapeando produções*. Vitória: Edufes, pp. 41-59. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/776/1/livro%20edufes%20Pesquisa%20e%20Educacao%20Especial%20Mapeando%20producoes.pdf>>. Acesso em 30 novembro 2015.
- Prieto, R.G. (2004). Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: 27ª Reunião Anual da Anped. Disponível em < http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_rosangela_gavioli_prieto.pdf>. Acesso em 10 agosto 2015.

- Procópio, M.V.R. (2010). Altas Habilidades/Superdotação: Necessidades Formativas dos Professores de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Anna Maria Canavarro Benite. Brasil. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp152268.pdf>>. Acesso em 10 outubro 2014.
- Sakaguti, P.M.Y. (2010). Concepções de Pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos Filhos Inseridos em Atendimento Educacional Especializado. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Maria Augusta Bolsanello. Brasil. Disponível em <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf;sequence=1>. Acesso em 15 fevereiro 2014.
- Santos, R.M.N. (2012). Ponte entre nós. A articulação docente no 1º CEB – um contributo para a aprendizagem.. Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado de Ciências da Educação, Especialidade de Supervisão Pedagógica da Universidade do Porto, para obtenção do grau de mestre. Orientador: Dra Ariana Cosme. Porto. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4955/Tese%20Final.%20Rosantos.Pontes%20entre%20n%c3%b3s..2012.pdf?sequence=1>. Acesso em 15 setembro 2014.
- Virgolim, A.M.R. (2014b). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação . Revista Educação Especial, v. 27, n. 50, p. 581-610. Santa Maria. Disponível em <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281/pdf>. Acesso em 20 novembro 2015.
- Virgolim, A.M.R. (2013). A identificação de alunos para programas especializados na área de altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação, v. 1, n. 1, pp.50-66. Disponível em <<http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=94>>. Acesso em 20 novembro 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE I. CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Caro Professor,

Peço sua licença por um momento, interrompendo o cotidiano de suas atividades profissionais para pedir sua atenção e colaboração. Sou Professora na Rede Municipal de Ensino do Recife há 29 anos e mestranda em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Criatividade e desempenho acima da média sempre despertou minha curiosidade, e durante os anos de docência, em especial na Educação de Infância, sempre me deparei com crianças com esse perfil, possivelmente crianças com altas habilidades e que a falta de conhecimento sobre o tema minimizaram as chances de atender e ampliar o desenvolvimento dessas crianças. Questões que fomentaram esse estudo, o qual se propõe a analisar as concepções dos professores acerca das altas habilidades/superdotação em crianças da Educação de Infância da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Para tanto, venho pedir sua permissão e gentileza para realizar uma entrevista simples e individual, onde as respostas disponibilizadas permanecerão em sigilo conforme padrões éticos que regem a pesquisa científica.

Recife, 06 de abril de 2015.

Atenciosamente,

Maria José de Araújo – Mestranda em Ciências da Educação

End: Rua Sete de Setembro, 167 – Boa Vista – Recife/PE, CEP: 50.060-070

Fone: (81) 99739.8308 (Tim)

Email: mariadgtecgap@gmail.com

APÊNDICE II. GUIÃO DE ENTREVISTA, PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria José de Araújo
e-mail: mariadgtecgap@gmail.com

PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Q1 - Dados do Entrevistado

- Sexo
 - ()Feminino
 - ()Masculino
- Idade
- Graduação
- Pós-graduação
- Tempo de exercício docente
 - () 0 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 20 anos
 - () + de 20 anos
- Tempo de exercício docente na Educação de Infância
 - () 0 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 20 anos
 - () + de 20 anos

Q2 – Altas habilidades/superdotação e formação continuada

- Já participou de alguma formação no âmbito da educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

APÊNDICE III. GUIÃO DE ENTREVISTA, PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria Jose de Araújo
e-mail: mariadgtecgap@gmail.com

PROFESSORES DO ENSINO REGULAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Q1 - Dados do Entrevistado

- Sexo
 - ()Feminino
 - ()Masculino
- Idade
- Graduação
- Pós-graduação
- Tempo de exercício docente
 - () 0 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 20 anos
 - () + de 20 anos
- Tempo de exercício docente na Educação de Infância
 - () 0 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () 11 a 20 anos
 - () + de 20 anos

Q2 – Altas habilidades/superdotação e formação continuada

- Já participou de alguma formação no âmbito da Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

Q3 – Concepções dos professores acerca das características das crianças com altas habilidades/superdotação.

- Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

Q4 – Concepções dos professores acerca das políticas públicas para crianças com altas habilidades/superdotação.

- Na sua opinião, como deveria ser o atendimento às crianças com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola?
- Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada às crianças?

Q5 – Estratégias de atendimento utilizadas pelos professores às crianças com altas habilidades/superdotação

- As atividades propostas pelo NAAH/S conseguem atender as demandas educacionais dessas crianças?
- O que facilita e o que dificulta o atendimento às crianças com altas habilidades/superdotação? Por quê?
- Como avalia seu trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação?
- Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar e potencializar uma ação educativa adequada às crianças com AH/SD?

APÊNDICE IV. RESPOSTAS DA ENTREVISTA– PROFESSOR PEI 1



PROFESSOR PEI 1

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 46 anos
- Graduação: Psicologia
- Pós-graduação: Psicopedagogia
- Tempo de docência: 13 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 8 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da educação especial com ênfase em altas habilidades/superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Nunca participei e considero importante para que possa ajudar as crianças, a partir do momento que eu identificar eu já posso dá um encaminhamento e ajudar essas crianças.

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. Três crianças, com dificuldades de leitura, escrita, compreensão, é... Matemática e dificuldade de resolver as 4 operações, de compreender as 4 operações, que são essas três crianças que eu falei. Quais as características? São crianças... Tem uma criança que se chama Emmanuel, que ele tem facilidade de aprender tudo... Em todas as áreas ele é muito bom, realiza cálculo mental como ninguém na sala, ele resolve todas as operações primeiro do que todo mundo, certo? Quando a gente tá dando a aula ele já tá lá na frente, certo? Questiona muito, eu não posso falar errado que ele vai lá e diz a senhora errou isso aí... um acento que eu deixei de botar, o ponto do i que eu deixei... Ele tá sempre muito atento, então ele é... Ele é diferente, ele tem diferencial, esse menino.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola?

R. Eu acho que eles... eles deveriam receber um atendimento diferenciado, até para que eles pudessem desenvolver as habilidades deles, porque eu sinto que... Voltando para o meu aluno Emmanuel, que às vezes ele fica entediado, porque ele já está tão avançado, que ele fica entediado de estar esperando o tempo da turma que não é o tempo dele, é um tempo diferente e que não é o tempo dele, ele já tá lá na gente.^{3.1} E fora do âmbito da escola, Como deveria ser o atendimento? O que você conhece de apoio para as crianças que tem altas habilidades? Eu sei que a prefeitura tem um trabalho na PAE, que o pessoal do AE deveria é... trabalhar com essas crianças dentro da escola para estar desenvolvendo esse potencial deles e que a PAE tem um convênio com a prefeitura para trabalhar com essas crianças. Eu não sei como é que eles trabalham, mas sei que existe esse convênio e que é via AEE também que eu acho que essas crianças são encaminhadas para PAE.

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. Identificar eu acho que é mais fácil, atender é mais complicado porque a gente não tem formação, então formação a gente deveria ter para trabalhar essa criança, até pra que ela não fique lá na sala... Porque assim como aquele que não consegue aprender, ele também fica lá meio jogadinho, porque ele já tá tão além das pessoas que ele também fica é... como é que se diz? Ele fica excluído, né? Não deixa de ser uma exclusão, porque em muitos momentos eu sinto Emmanuel assim, assim oh: Já fiz, eu já terminei a tarefa, eu já sei.

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. A importância é para que se possa trabalhar essa criança, estimular ela e eu acho que todo mundo vai ganhar com isso, a criança, a escola, a sociedade, porque se ele tem uma coisa a mais, ele tem que ser trabalhado e estimulado.

APÊNDICE V. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 2



PROFESSOR PEI 2

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 48 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Educação de Infância
- Tempo de docência: 22 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 10 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Não, eu nunca participei de nenhuma formação com esses temas. Acho importante porque seria mais um recurso pra a gente detectar não é, o menino na fase na Educação de Infância que é tão importante né? O primeiro passo é a gente identificar, eu nunca... nem tive casos e nem fui preparada assim pra perceber, ou trabalhado para avaliar se o aluno tem realmente essas habilidades ou não. Tinha... Encontrei alguns estudantes assim, que se destacavam, mas eu não posso considerar como um superdotado né? Eu não posso considerar como se ele fosse superdotado, ele tinha realmente uma facilidade para algumas... digamos assim uma memorização, uma expressão corporal, uma... Sempre como um destaque, mas eu não sei assim se era um superdotado, eu não tenho assim condições de avaliar porque realmente eu nunca participei de uma formação para detectar isso, né? Na graduação? Na graduação? também não lembro de ter esse tema trabalhado, se passou assim foi muito de leve, não... Não foi uma coisa assim para a gente trabalhar, como trabalhar, entendeu? A gente tem mais assim, tinha a... A cadeira de educação especial, mas assim, aí tem autismo né? Em alguns, é... Os portadores de deficiência, mas nada assim na área de superdotados, nada nessa questão.

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. Nessa turma que eu estou agora, no ano de 2015, eu ainda não detectei assim, eu tenho só uma aluna que eu noto assim que ela tem uma habilidade muito grande de memorização, ela pega muito rápido músicas, letras de músicas, poesias, ela... Ela tem uma facilidade de gravar todas as estrofes, então... ela tem, eu tenho... eu noto que ela tem essa facilidade de memorização. Agora eu já tive turmas em outros anos que se destacaram, estudantes que começaram a ler muito cedo, assim e eles tinham sede de conhecimento, eles vinham sempre... quando eles estavam ainda na alfabetização já traziam livros do sexto ano de ciências me perguntando o que é parasita. Quer dizer o foco, o interesse assim sempre além, aí isso eu detectei e também a facilidade de se expressar, a gente trabalhou muito peças teatrais, poesias. Eles tinham uma facilidade de se apresentarem, então eu tive alguns estudantes nesse sentido, agora eu realmente eu não sei, porque realmente eu não fui assim... não estudei a fundo se é uma super... né? Superdotado ou apenas um aluno que se destacava, mas eu sempre olhei assim.... que ele sempre tinha um olhar, Diogo e tinha Everton, ele sempre assim tinha um olhar bem mais além do que a gente estava estudando eles vinham com propostas assim de assuntos pra gente debater na sala que realmente fugia, até... eu tinha... eu tinha que pesquisar, eu tinha que trazer novos conhecimentos para eles, porque eles sempre estavam assim na frente, né? Como você administrava essa turma com esses estudantes com esse potencial? Olhe, eu administrava assim: quando... nessa questão assim de Diogo e de Everton, eu procurava aproveitar da melhor maneira possível, é ... colocando eles como monitores, eles... eles... eles tomavam a frente, eu deixava eles participarem assim também... Depois que eles faziam as atividades deles, eles iam ser o monitor, eles iam passar também um pouco do que ele aprendeu, o conhecimento dele para outros estudantes porque aí ficaria assim até mais fácil do colega ter o entendimento maior. Porque às vezes quando eu explicava é... o estudante ele não aprendia tanto, mas quando esses estudantes que se destacavam iam falar na linguagem dele e do jeito dele, os meninos absorviam bem mais rápido, então eu deixava, eu dava assim até um destaque assim: já que você terminou, vamos ensinar a fulano, vá lá dê uma ajuda, então eu sempre delegava os poderes, vá lá ensinar, então assim, sempre tentava assim que eles colaborassem na aprendizagem também dos colegas, não só ele aprendia, mas também ele aprendia a repassar também o que ele tava sabendo. Então ele dava espaço e quando assim a gente fazia uma peça de teatro, eu sempre dava o que eu queria, mas deixava sempre um dirigir. Então Diogo tinha esse... esse... essa

autonomia de dirigir. Everton dava os passos de uma música, de uma dança, ele... ele... tomava frente, oh vamos fazer assim... eu deixava, eu acho que hoje eles se destacam na outra escola, porque tem uma professora de artes lá, que ele faz peça de teatro lá... Então ele dirigi, ele monta a peça, porque isso ele já fazia aqui. Eu já dizia, o que qtu acha? Vamos fazer assim, ai ele vinha e ah tia é assim, ele sempre dando ideias para a gente melhorar e ficava muito legal do jeito dele, que ele criava né? Então eu acho que eu permitir também que ele se destacasse mais ainda, ensinando, passando o que eles já estavam sabendo para os outros e o entendimento e o conhecimento que os outros apontavam era melhor, o resultado era melhor... não que eu não ensinasse, eu ensinava, mas eu acho assim a linguagem ficava mais próxima né? Então facilitava o colega aprender mais.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola?

R. Eu assim... acredito que poderia ser em outro turno, né? Contra-turno e assim mais que tivesse realmente uma ligação... um trabalho assim junto, coletivo, né? Sempre essa ponte da escola com esse atendimento, porque ai ficaria mais fácil da professora saber lidar com aluno na sala, porque também a gente não pode assim, agente fica Tateando no escuro, com medo assim de explorar... de pedir muita coisa ao aluno já que ele tem esse quadro e assim.... assim.. eu tenho medo assim de... não é me intimidar, mas assim é... Castrar né? Castrar essa habilidade, porque você tem que dar condições de que ele realmente aflore, mas assim que ele respeite a sua faixa etária, é, o... é, o... seu desenvolvimento porque também não pode dar muita coisa a uma pessoa que realmente não tá preparada ainda na sua idade né? Eu acho assim né, para não dar muita responsabilidade, muito conhecimento também, eu acho que tem que ir à medida que ele vai pedindo, porque você pode também rotular, você bota um rótulo naquela criança e pode ser que no momento que venha a adolescência que vem a parte dos conflitos, isso ai... em vez de ser uma coisa que ele possa crescer e beneficiar a ele, mas pode também ter o outro lado, dele se achar que é o melhor da turma, entendeu? Trabalhar demais a autoestima do menino e ele achar que não interessa, que não quer, que não tem interesse pelo que ele tá aprendendo e assim vai ser sempre cobrar um aluno maduro, um aluno pronto, né? Que na verdade ele tem que entrar o meio-termo né? Ele tem que se desenvolver de acordo com... Eu acho que essa ponte tem que ter, para a gente saber realmente como a gente deve p'roceder. Deu pra entender Maria, o que eu quis dizer...?

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. É importantíssimo que a gente tenha é... Essa formação para que a gente tenha realmente condições de detectar na sala e fazer o encaminhamento correto, porque aí a gente vai crescer junto com aluno né, porque a gente vai a partir da observação vai dando assim ferramentas para ele crescer e ser um adulto realmente sadio, porque se não for bem encaminhado, eu acredito que se não for uma coisa muito organizada, muito é, estruturada com família e escola e esse atendimento, o aluno pode se perder, e ele pode ser um adulto assim frustrado, né? Então ele precisa realmente ser bem encaminhado e tem que ser na base, tem que ser na Educação de Infância, porque a educação, infantil é a base de tudo.... o aluno fazendo e tendo todas as ferramentas ele vai seguir de uma forma sadia e vai crescer um adulto feliz, e sabendo até a usar de uma maneira positiva todas essas habilidades que ele tem.

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. Bom, como tudo a Educação de Infância ela é a base de tudo como eu já falei e assim, se você, o professor tem condições de detectar vai fazer com o que aquela criança aprenda a gostar da escola, porque como eu falei pode gerar um aluno disperso, um aluno sem interesse algum de aprender... porque ele já acha que pega muito rápido, as pessoas vão falar que ele tem certas facilidades, então o professor ele tem que detectar junto com a família precocemente para que ele receba todo o auxílio de um profissional para que ele possa se desenvolver e gostar de estar na escola, e se interessar no que está aprendendo. Porque, o que eu noto assim, que o aluno quando já sabe de uma coisa e acha que já sabe, ele vai perdendo o interesse, então se for detectado no início eu acho que fica mais fácil da gente preparar essa criança pro futuro.

APÊNDICE VI. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 3



PROFESSOR PEI 3

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 48 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Educação de Infância
- Tempo de docência: 17 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 8 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em altas habilidades/superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Nunca participei, apesar de já ter 17 anos, né? na área da educação, considero importante, né? a minha participação para que eu possa, né? Desenvolver um trabalho cognitivo junto aos educandos com êxito, né? Porém, assim sou de duas redes, tanto uma como outra nunca ofereceu esse tipo de trabalho, esse tipo de formação enquanto profissional.

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. Em minha turma tem duas crianças, Maria Elaine e Rodrigo, todas as duas com necessidades especiais, por conta do... Da questão mental, desenvolvimento mental. As características mais marcantes neles são a dependência para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas, eles não demonstram independência para resolver nenhuma questão pedagógica apresentada. Então isso assim é uma característica bem marcante, apesar de não terem deficiências físicas e nem gritantes, mas assim esse retardo no desenvolvimento faz com o que eles se tornem ou permitam ser dependentes de uma atividade direcionada e orientada. Porém eu tenho uma aluna em turma, né? Que desde a alfabetização, demonstra um potencial de fundamentação teórica, de argumentação, de questionamentos, né? O tempo todo... isso assim faz com o que ela se destaque, né? No seu momento pedagógico em sala de

aula, né? Não passa nenhuma questão que ela não argumente, que ela não queira refletir, que ela não queira saber o porque, né? Tem um... um... vamos dizer uma leitura fluente, além de ter a leitura fluente, ela entende , explica, fundamenta e argumenta tudo quanto lhe é oferecido.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola?

R. Deveria ser um atendimento diferenciado, né? Um atendimento que elevasse a auto estima dessa criança que já apresenta um nível maior que as demais, né? Na ação pedagógica e em outros momentos também, a nível macro, a nível de rede, a nível de estado. Nós não vimos muitos projetos, muitas ações e metas, né? Que possam contemplar essas crianças que se desenvolvem dessa forma, né? A professora no caso, em sala de aula geralmente cria situações onde essa criança ela pode se sentir mais útil, né? Se sentir mais contemplada, já que está em um nível há mais de que os demais, então eu vejo dessa forma.

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. Bem, crianças nesse nível elas merecem de uma atenção diferenciada... Bem, o que falta pra... não falta para identificar, nós conseguiremos identificar, conseguimos reconhecer que existe um diferencial de uma criança para outra principalmente a nível cognitivo, né? Agora o que falta para você possa oportunizar e oferecer algo há mais você como educador é simplesmente um contexto, néh? Que você vive em sala de aula, o contexto de conflitos, o contexto de paradas, o contexto de diferentes níveis pedagógicos que você tem que elaborar diferentes atividades direcionadas para cada nível, então você de uma certa forma mesmo percebendo o diferencial dessa criança, mais desenvolvida, com maior capacidade pedagógica, com maior capacidade cognitiva... você acaba por conta de todo esse contexto sem desenvolver um trabalho adequado àquele educando.

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. Considerando que todo educador e todo educando tem um papel a cumprir, e considerando principalmente que o educador ele precisa se planejar para atingir os objetivos naquele público que ele está atendendo, vejo como coerente, como positivo, né? A descoberta

de uma criança que possui altas habilidades, para que o próprio trabalho do professor atinja o esperado pelo educando, porque todo educando ao chegar em seu... em sua escola ele cria um mundo dele, um mundo até de fantasias, porém um mundo real para ele, onde ele acredita que vai alcançar seus objetivos, né? De desenvolvimento, né? Pedagógico, de... de chegar em algum lugar, então é muito importante que funciona como um... é... algo prévio, algo... algo que você pode a partir dali dá um novo direcionamento para que se atinja metas diferenciadas. É a mesma que você perceber e descobrir uma doença, né? Tipo o câncer em sua fase inicial, onde você pode a partir dali investir para a cura, para desenvolver, para atingir o melhor, né? A mesma coisa é uma criança, né? Ela possuindo altas habilidades, um nível cognitivo mais elevado do que o comum, né? Ela pode também desenvolver de forma plena a partir do momento que sejam oferecidas a ela oportunidades diferenciadas e que contemple o potencial que ela demonstra ter.

APÊNDICE VII. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 4



PROFESSOR PEI 4

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 28 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Psicopedagogia
- Tempo de docência: 3 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 3 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Eu não participei, pela prefeitura eu não participei e nem..durante a graduação também não, na graduação na verdade eu só tinha uma disciplina que era de educação especial, mas que não foi abordado superdotação, ai aqui na prefeitura no ano de 2013, foi 2013 teve formação, mas o meu foi as brincadeiras na Educação de Infância, era uma vez por mês que aconteciam até o final do ano, acho que foi 8 ou foram 10 encontros e nada a respeito de educação especial. É... Importante porque apesar de a gente ter a formação, assim ter feito pedagogia, ter feito especialização, mas... eu acho que é uma área um pouco esquecida ainda, porque quando a gente pega estudantes que tem altas habilidades a gente não sabe como lidar com eles em sala de aula, a gente não tá preparado e aí a gente tem que ir atrás ainda ou ir aprendendo também com a criança, vendo como ela aceita, como ela responde e à que ela responde, e aí... É... Quando... Quando eu venho tratar da importância do conhecimento das altas habilidades, eu percebo que o problema não tá na sala de aula a princípio assim de o professor não saber lidar, o problema vem desde a graduação, né? Que durante a minha graduação foram 4 anos e meio na Universidade Federal de Pernambuco e eu só tive uma disciplina de educação inclusiva e nessa disciplina o que era mais abordados eram as deficiências, né? Tipo o autismo, a deficiência física, o retardado mental, como lidar com

estudantes com esses tipos de problema e não estudantes com superdotação ou com altas habilidades... Aí quando o professor chega na sala de aula e encontra estudantes assim ele não sabe como lidar, o que propor para o aluno e acho que o problema vem daí, da origem.

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. É... A minha turma não tem e nesses 3 anos que eu tenho na rede eu também não tive estudantes com altas habilidades e nem Necessidades Educacionais Especiais. Eu tenho 5 ou 6 crianças que fazem as coisas mais rápido, mas elas estão no nível assim... no... na... no mesmo nível, não tem uma que se sobressai, e eu tenho crianças com dificuldades de concentração, de atenção.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito da escola?

R. Rapaz... Eu me sinto perdida, eu não sei como deveria ser o atendimento até porque se eu te disser o que conheço, eu não conheço nada, praticamente nada de altas habilidades. Então não tem nem como opinar nesse sentido.

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. É... A formação, formação desde a graduação porque a gente vem despreparado nesse sentido, a gente vem preparado no sentido de letramento, no sentido da alfabetização, no sentido até de reconhecimento de algumas deficiências... mas no sentido da superdotação e das altas habilidades não. Você conhece algum programa, alguma política pública voltada para esse público de altas habilidades/superdotação que dê suporte ao professor, que dê suporte ao aluno e também a família nesse sentido? Infelizmente não, é... já vi algumas matérias em telejornais, né? E até em programas da FUTURA, mas que eu lembre assim precisamente não, até porque eu também não dei importância, não conheço e nem lembro.

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. Bom, apesar de não saber de muita coisa sobre altas habilidades e a superdotação. A partir da minha vivência com estudantes considerados normais é... Eu percebo que se a gente, se a gente... se a gente perceber algum problema ou alguma característica marcante ou

alguma habilidade nessa criança o quanto antes a tendência é que nós possamos ajudá-la, ajudá-la propondo atividades, que... atividades, brincadeiras que à estimulem e que ajude a ficar mais interessada, né? E eu acredito que tipo quanto mais a gente for deixando, for passando despercebido lá na frente isso vai trazer *deficit* para esse aluno, algum *deficit*... não sei qual, mas vai trazer, entendeu? Então o quanto antes a gente perceber melhor para poder ajudar o aluno.

APÊNDICE VIII. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 5



PROFESSOR PEI 5

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 35 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Psicopedagogia
- Tempo de docência: 7 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 5 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em altas habilidades/superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Não, não participei de nenhuma formação ainda na parte de educação especial com altas habilidades e eu considero importante porque quando a gente visualizar um aluno com altas habilidades agente vai poder diferenciá-lo, vai poder verificar realmente e vai poder usar novas técnicas para poder estimular esse aluno para que isso não se perca no decorrer do tempo, néh?

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. É... a minha turma não tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais, mas tenho alguns estudantes que me chamam atenção e especificamente tem um, que ele aprende tudo muito rápido e apesar de ser bem novo ele foi assim o que primeiro andou na turma e ele não é um dos mais velhos, ele também não é um dos mais novos, mas também não é um dos mais velhos, mas ele também aprende muito rápido e começou a andar muito cedo e com muita firmeza já, entendeu? Esse aluno especial, mas assim, ele não chega Necessidades Educacionais Especiais, agora ele pega tudo muito rápido, inclusive ele é daqui da comunidade.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola?

R. Deveria ter uma pessoa específica para avaliar, ou um psicopedagogo ou um psicólogo, né? Um serviço de orientação educacional que antes existia nas escolas e que foi extinto, e, que não servia só para isso, mas servia para avaliar também tanto a parte de dificuldade de aprendizagem como a de superdotação e hoje em dia não existe mais o serviço de orientação educacional e a única coisa que a gente conhece hoje é conversar com a coordenadora nas escolas que tem para que ela possa fazer uma avaliação e no caso às vezes indicar um itinerante, porque infelizmente eu não conheço nenhuma política pública que possa fazer a... o acompanhamento dessas crianças.

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. Falta conhecimento, falta à gente realmente poder reconhecer aquela criança como superdotada, porque tem crianças que tem o nível de aprendizagem mais rápido, mas como eu disse antes tem um momento que ela estaciona, tem um momento que ela estagna, no momento que ela estaciona os demais conseguem chegar ao nível e aí a gente nivela a turma, porque sempre vai ter um momento que ela vai estacionar e como infelizmente a gente não tem como dar atenção só àquela criança, talvez se a gente desse mais atenção a aquela criança, ela conseguisse continuar superando os demais, mas se ela chegar em uma dificuldade que a gente não puder dar uma atenção específica ela vai realmente estagnar naquilo e vai demorar para poder passar, então os outros vão conseguir chegar a o mesmo nível dela. O que falta na gente é realmente reconhecer, a gente acha que a criança é mais rápida, a gente não sabe se ela é superdotada, então o que falta é conhecimento realmente.

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. A importância é porque no caso, é... se o aluno for identificado logo no início a gente pode estimular cada vez mais para que ele desenvolva mais suas superdotações e ele pode não ser superdotado em todas as áreas, ele pode ter uma superdotação específica pra uma área e se isso for identificado a gente pode suprir as necessidades que ele tem de deficiência ou de normalidade nas outras áreas e aproveitar a superdotação naquela área específica, porque pode não ser uma superdotação geral e nesse caso quando a gente

identifica para ele é bom porque ele vai se sentir mais estimulado e ele vai ter atendimento diferenciado naquilo que ele é superdotado e tudo. E quando a gente não identifica ele pode se sentir tão desestimulado, principalmente quando ele se tornar mais consciente dos fatos que é com três, quatro anos que a criança já é mais consciente e ele pode até não querer mais frequentar a escola, entendeu? Que ele vai ver que tudo o que os coleguinhas dele sabe ele já sabe, então ele vai dizer: para que eu vou pra escola? Ele vai realmente se sentir desestimulado, o professor perder porque perde de fazer um trabalho diferenciado com aquele aluno por falta de conhecimento e o aluno perde porque perde de aprender mais em relação aos outros, porque o professor não sabe a superdotação dele. A mãe perde porque perde de conhecer as habilidades da criança e a sociedade perde porque não que tem crianças superdotadas e no fundo, no fundo todo mundo sai perdendo, porque escola pública não investe em propaganda, não com estudantes superdotados e escola particular investe, se ela souber que ela tem um aluno superdotado, ela bota bolsa pra ele, ela bota atendimento especial, ela bota ele para se destacar no vestibular, ela faz um outdoor com o nome dele, ela pede autorização dos pais para divulgação da imagem. Já a escola pública não, ela faz: a gente tem um projeto diferenciado, tá... Mas não sabe que é um superdotado, então não pode investir em uma propaganda encima do aluno, seria um trabalho também para o professor, que infelizmente a escola devia... nossa a gente tem um aluno superdotado, mas jamais diria que foi a professora tal que verificou a superdotação do aluno, foi a escola pública... professor para despercebido, então... agora assim seria bom para o aluno, para o professor, para a escola em si que mesmo que a propaganda não fosse feita o professor saber identificar ,o aluno se sentiria mais realizado, a mãe do aluno se sentiria mais satisfeita e o aluno desenvolveria mais esse lado, porque geralmente a superdotação não é em tudo, né? É em áreas específicas.

APÊNDICE IX. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 6



PROFESSOR PEI 6

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 52 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Educação de Infância
- Tempo de docência: 22 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 20 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em altas habilidades/superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Não tive formação, tive assim pela prefeitura não. No curso de educação, a especialização em Educação de Infância que eu fiz na FAFIRE, aí teve alguma... Pouca coisa falando né? Mas nada também, vamos dizer assim um semestre só, não! Era Dentro de uma cadeira que eu tive de psicologia teve alguns “enfoquezinhos”, Mas também muito pouco. Pedagogia eu concluir faz tempo e aí... Não dá... Não tinha. Pedagogia eu concluir... Eu concluir pedagogia em 86, em dezembro de 86 e naquela época é que não se falava mesmo, eu tive psicologia 1,2,3,4 e não tive nada que falasse sobre é... educação especial. Agora acho importante, até porque com essa inclusão que tá tendo, tanto pra gente como para quem vem acompanhar a criança, a gente não sabe nem como direcionar essas pessoas quem vem acompanhar, né? As crianças da sala e a gente mesmo também fica mais só no papel de, a gente... muitas vezes fala que do... é... do social, né? Da socialização deles, mas assim algum desenvolvimento maior, não e também ficamos na dúvida assim, até que ponto me cabe, vamos dizer, fazer um trabalho, é... na fala, numa dow, né? Que tem a dificuldade de se comunicar. Até que ponto me cabe ou ela tem que ir para uma fono, até que ponto me cabe fazer um trabalho motor em uma criança com paralisia, ou ela tem que ir para o apoio ou para

algum serviço maior. Então assim o que é que pode ser feito além da socialização destas crianças em sala de aula e isso sempre fica essa questão. É muito importante essa formação da... do especial, de você ter orientação de como trabalhar com a criança, com... é necessidades especiais porque primeiro você vai ter orientar o acompanhante dela e que também às vezes vem sem... vem de um curso, chega aqui e você vai acompanhar fulano, pew! Né? E acabou-se. Segundo que você não sabe como lidar ele em sala até onde você vai, até onde você vai, até onde você tem que encaminhá-lo para um profissional de outra área, que atividades você pode desenvolver com ele, se você fica só na socialização desta criança, o que é que é da sua competência, o que é que é da competência de outro profissional. Outra coisa que a gente ver muito aqui é que a gente tá formando aqui na Educação de Infância eles, daqui eles saem para uma escola muitas vezes com o público bem maior do que a daqui, e a acolhida é bem diferente do que aqui, néh? Que pelo tamanho da escola e pela necessidade, pela quantidade de pessoas que tem na outra sala e aí a gente, é... sente isso das mães, néh? E ao mesmo tempo assim, eu não sei o que eu vou fazer com essa criança, eu não sei, então dá inclusão, mas não foi dado para gente formação, é... do que você vai fazer com essa criança, eu não sei lidar com um autista, eu não sei lidar, eu não sei quais são as especificidades de um autista, quais são as especificidades de um down, de uma criança portadora... uma cadeirante, o que é que eu devo fazer, o que é que eu não posso fazer. Então essa formação fica a desejar mesmo.

Q3. Sua turma tem crianças com Necessidades Educacionais Especiais? Quais as características mais marcantes apresentadas por essas crianças?

R. Bom, eu tenho uma down, que uma característica dela, é... é o limite e eu acho que em casa não há um trabalho como se ela fosse assim: é doentia, ou então... apesar de que a fala dos pais é outra, a fala dos pais é que é igual, que é down, mas não tem nada ver e que não sei o que mais... mas você não sente na sala os detalhes, por exemplo: higiene por detalhes de... de comportamento, de... é... como é que a gente diz? De... de... formas de educação, de bom dia, por favor, licença. Em outra sala tem uma down e a gente percebe outra orientação, né? Então limite nenhum, é de cuspir no seu rosto, é... de chutar, uma coisa assim. Temos é... outra que não tem o diagnóstico fechado, mas o que a mãe trouxe para a gente foi que a mãe tem outras duas crianças maiores de que ela e que são autistas, uma com o autismo bem grande e bem acentuado e a outra menor, e que a psicóloga acha que ela repete, imita o comportamento desses irmãos. Mas eu começo a questionar, porque como a gente é integral e Laura passa o dia aqui, então esse comportamento já devia ter minimizado, néh? E

em outros aspectos também de atividades Laura fica a desejar no grupo, porque Laura só faz bolinhas, rabiscos... Quando o grupo já está em letra, desenhos mais elaborados, pinturas mais elaboradas e ela não tem essa habilidade, e até se você dar uma figura pronta para ela colorir, ela também não demonstra o interesse em colorir dentro dos espaços, uma mudança de lápis e ela também não tem um limite no... no papel que foi dado, né? Ela vai pegando outro, pegando outro, pegando outro... passando as páginas do caderno e riscando, riscando... nada a ver com o que tá sendo solicitado em sala solicitado em sala. Tem um TDAH que também há um questionamento da... da escola se... até que ponto ele tem esse coisa, ele tem um vozeirão, ele é grandão, mas ele não é aquela criança que não pare... Ele para em sala, ele fica sentado, ele desenvolve as atividades, ele conhece letras, ele sabe a sequência numérica, ele diz antecessor e sucessor, ele quantifica. A gente sabe que há o investimento da mãe por trás, mas até que ponto o TDAH que já vi outros, para pra fazer essas atividades, né? Tenho duas crianças, uma até deixou de frequentar que tá no nível maior do que a turma, mas eu acredito que seja porque veio de uma escola que tivesse outro investimento, eles estão no grupo 5 e é como se a escola lá tivesse tentando alfabetizar desde o ano passado, então assim um já veio com o nome na letra passiva, mas não sabia o segundo nome e aí todas as atividades que eu faço aqui ele faz na letra de forma, é... conhece todas as letras, mas não conseguia quantificar som, por exemplo. Então era um trabalho, eu acho que ele vinha de um trabalho de alfabetização de... não de transcrição da fala, mas de... de... como a gente diz? Codificação, né? Código e decodificado, é uma coisa mais assim e outro deixou de frequentar e também tinha esse comportamento assim, tinha uma oralidade boa e tinha esse outro aspecto da produção, né? Bom, tem mais um que tem uma oralidade é... especificamente muito boa, principalmente quando vai fazer reconto, mas todas as outras atividades ele não demonstra interesse nem para a pintura, nem para desenvolver atividades de sala mesmo, são esses.

Q4. Na sua opinião, como deveria ser o atendimento ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação no âmbito da escola?

R. Bom, teria que ter uma orientação para o professor, porque a gente tende a homogeneizar, né? Então assim, a gente não consegue é... vamos dizer assim uma atividade diversificada para essa criança, é... visando... fazendo com o que ela vá mais além e que ela não fique com um... um... desinteresse digamos assim, porque as atividades não são significativas para ela. Então é... a escola deveria ter esse cuidado de como orientá-la para ela não perder o interesse, deveria ter algumas indicações para a gente de... de... para onde... para onde essa mãe, essa família poderia levá-la, para ela é... não perder esse interesse, ela

desenvolver-se melhor, né? Porque em sala de aula eu acho que a gente não tem nem tanto recursos de como ir além com essa criança que tá pedindo mais, né? Digamos assim.

Q5. Em sua opinião, o que falta aos professores para identificar as altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada a essas crianças?

R. É... primeiro conhecer as características dessas crianças, porque eu não tenho na minha formação nenhum dado de como identificá-las, né? Eu vou pela minha prática, de... pela minha experiência de mais de 20 anos de sala de aula, então... E de leituras tomei o interesse de saber assim: não, vamos dizer uma criança que não para quieta ela pode tá desinteressada pelo que tá sendo feito na sala, porque ela tá mais além do que aquilo. Uma criança que não desenvolve uma atividade não é porque ela não saiba a atividade, deve ser porque ela... aquilo ali é muito fácil, quando ela diz eu já sei e senta e faz é porque ela já sabe realmente, aquilo ali vamos dizer assim: é pequeno pra ela, digamos assim, né? Então Você sabe que por trás de... de... vamos dizer uma fala assim uma preguiça, um desinteresse, uma... uma... é... não para quieta... e essas palavras que o professor muitas vezes usa pode ter sim uma criança que tem altas habilidades e o que tá acontecendo aqui não tá sendo do interesse dele, então faltaria mais é... é... o que oferecer pra ele para eu descobrir isso, então por exemplo: é... no lado artístico, tem uma bandinha na escola? Eu tenho formação musical? Não precisa ter uma formação tão grande, mas eu tenho como identificar que ele tem um... um ritmo, tem uma coisa legal em música, vamos dizer em artes, que trabalho eu posso desenvolver em artes para ver o seu lado artístico? Que materiais eu ofereço pra ele pra ver onde ele vai, néh? Então é... o que é que eu posso tá trabalhando em sala de aula além do que a gente vai fazendo no dia a dia que pudesse identificar melhor é... a habilidade desta criança que deve estar se perdendo muitas em sala de aula, né?

Q6. Qual a importância do professor da Educação de Infância identificar as altas habilidades e superdotação na primeira infância?

R. Nessa idade a criança ela tá formando bases, né? Ela tá formando é... eu acho que desde a sua... da sua... da sua identidade com o mundo identificando é... não é conceitos sociais, mas habilidades sociais é... maneiras de lidar, até é... como vai ser desenvolvido todas as suas potencialidades futuras, então se nessa faixa etária você barra um comportamento, você bloqueia um comportamento... daqui que ela vá, vamos dizer assim: desbloquear aquilo,

fazer um trabalho que libere de novo e que ela comece a ver que ela tem razão, que ela tá certo e que ela pode sim já passou um “bocado” de tempo aí, então se você fortalece agora na infância esse comportamento, mostrando para ela é... o que ela tem, o que ela pode, que aquilo é correto, que aquilo é bonito, que aquilo ela vai mais, que ela invista naquilo e que você vá junto com a família também demonstrando a família o valor daquilo e se você sabe onde a família pode buscar recursos para ir mais além, você pode direcionar a família. Então assim... é um leque que você abre para a vida da criança, quanto mais cedo mais fortalecido aquilo vai ficar na criança, mais opções vai abrir para ela, néh? Então é... eu acho que é na Educação de Infância que é... Assim, o olhar do professor da Educação de Infância é um olhar de muita responsabilidade, porque se ele se prende a ficar na sala, atividade como eu digo assim: atividade de papel, atividade de papel, atividade de papel, é... o que é que você está deixando de ver, então um professor de Educação de Infância tem que tá atento a uma fala, a um desenho, a uma brincadeira, a uma cor de preferência, é... são tantas coisas que tá por trás de uma fala de uma criança, que professor de Educação de Infância tem que ter uma sensibilidade muito grande e... esse cuidado de não bloquear uma criança na Educação de Infância em tudo, na afetividade, eu acho que afetividade é uma coisa seríssima na Educação de Infância. Então assim quanto mais confiança, quanto mais troca você dar a essa criança mais ela se mostra e mais você vai perceber tudo o que ela tem pra dar. Então eu acho que é muito importante descobrir, quanto mais cedo melhor

APÊNDICE X. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 7



PROFESSOR PAE 7

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 50 anos
- Graduação: Pedagogia
- Pós-graduação: Educação Especial
- Tempo de docência: 25 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 8 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

R. Sim, a gente quando o NAAHS, né? Foi inaugurado, né? Quem iniciou o NAAHS teve um... um encontro com o pessoal de Brasília que trabalha com altas habilidades veio aqui e fizemos curso sobre o que seria altas habilidades, tá?

Q3. Quais as características mais marcantes apresentadas pelas crianças da sua turma?

R. É... As características eu já passei pra você, geralmente é o que? É o alto grau de curiosidade, são crianças com a aprendizagem rápida, são crianças muito persistentes, são crianças muito criativas, com boa memória, com atenção, tá? São crianças com facilidade às vezes de se concentrar, ou não, vai depender de cada criança, tá? Eu vou me concentrar se eu me interessar por isso, se for uma atividade na escola que já domino eu não vou me concentrar, tá? Então, mas Se for na precocidade dele ele para o que estiver fazendo e fica ali horas trabalhando na área que ele tenha precocidade , tá? É uma das características, ele só quer aquela área do interesse dele.

Q4. Qual a importância da identificação das altas habilidades nos primeiros anos da infância?

R. A gente não identifica no primeiro início da infância, a gente observa a precocidade de determinada área e de determinada inteligência, porque é importante? Justamente para eu observar essa criança a nível de, se ela está se desenvolvendo de forma harmoniosa, tá? Se esse cérebro está sendo desenvolvido nos dois hemisférios, tá? Para não ter uma assimetria cerebral e sim ter uma simetria cerebral. Então por isso que é importante a gente tá de olho nessas crianças muito focadas em alguma coisa, tá? Não tá as vezes atendendo a expectativa, então isso é importante para isso, tá?

Q5. Em sua opinião o que falta aos docentes para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada às crianças?

R. Primeira coisa: os docentes tem que conhecer as características de uma criança com altas habilidades, tá? Depois é... Ter conhecimento do que é altas habilidades que muitas vezes pensa que altas habilidades é dominar tudo e conhecer tudo, é... a partir daí fazer um trabalho, né? Seja de estudo, em grupo, pra fazer.... pra desenvolver atividades que sejam é... atingível, no caso que atinjam crianças com altas habilidades.

Q6. Na sua opinião como deveria ser o atendimento à crianças com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola e do NAAHS?

R. É... Em relação ao NAAHS nós fazemos o trabalho de suplementação, Né? Fazemos um trabalho em que a criança possa, através dos grupos de interesse ampliar, né? É... encontrar... da funcionalidade a seus conhecimentos já adquiridos, tá? E em relação a escola, ela tem que realmente organizar esse currículo para que essas crianças também sejam suplementadas, tá? Porque ela vai dominar facilmente a área que ela tem altas habilidades e nessa área fazer um trabalho de suplementação.

Q7. O que facilita e o que dificulta o atendimento as crianças com altas habilidades/superdotação? Por que?

R. É... O que facilita, lógico, é ter conhecimento do que é altas habilidades , tá? Quais são os desafios que eu vou enfrentar? O que tenho que fazer? O que tenho que adaptar? O que tenho que organizar? Então isso facilitaria as crianças que tem altas habilidades. E o que dificulta é justamente o contrário, é não ter conhecimento, né? É não propor situações para que essa criança tenha um desenvolvimento global e não seja excluída, rotuladas ou

outras coisas que acontecem na escola.

Q8. De que forma o fenômeno das AH/SD poderia possa ser melhor compreendido, ter maior visibilidade de maneira a ampliar as políticas públicas educacionais e garantir uma educação com qualidade e equidade para todos?

R.É... Um bom ponto nisso seria a questão da parceria, entrar em parcerias com universidades, com outro....com.... com.... com... com pessoas que trabalhem nessa área de altas habilidades dessa criança.

Q9. Fale um pouco do seu trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação?

R. É... antes de começar a falar sobre altas habilidades / superdotação é importante saber que no grupo de precoce as vezes crianças não são altas habilidades , tá? A gente sempre coloca assim: precocidade não é sinônimo de altas habilidades, mas todas as crianças que vão ser altas habilidades foram precoces , tá? Eu fui... Eu posso ter sido precoce e não ser altas habilidades, porem se eu for um altas habilidades eu tive precocidade, Tá? Então a gente tem muito esse cuidado, que as crianças que entram aqui no NAAHS, né? Em torno de três anos, tá? Onde a escola ou a família observa que essa criança tem uma precocidade, tá? Uma criança de dois anos que já ler tudo, crianças com... três anos que já faz cálculos matemáticos de forma abstrata... Então são crianças que realmente são diferentes, a gente percebe assim, não é porque uma criança é mais sabida, mais esperta... não é nesse sentido, elas são diferentes, eu tenho observado bastante essa diferença. Então ela fica com a gente , vamos observando todas as áreas de inteligência dela, tá? Porque também não é obrigatório a criança ser muito sabido por exemplo, muito precoce na área linguística e ser na matemática também, não. As vezes é só na área linguística, às vezes na linguística e na matemática, às vezes é na espacial, tá? Às vezes é na sinestésica Certo? Então isso no precoce é que a gente procura observar, tá? Então precocidade é uma observação dessa criança, é... Nesse ambiente pra ver se é ou não altas habilidades, tá? Quando ele fecha sete anos a gente encaminha para o grupo de interesse, porque foi visto que ele realmente teve precocidade nessa área e se tornou uma criança com altas habilidades , é... linguística, então encaminhamos para o grupo de comunicação, tá? Foi na parte de Matemática, encaminhamos para parte de raciocínio lógico. Então com sete anos a gente direciona essas altas habilidades e procura ver por questão de parceria mesmo, se for observado mesmo isso, tá? Isso durante, se for não for observado... A própria família já vai observando que tá havendo, é.... se equiparando a turma, então não vale a pena que seja tudo altas habilidades e ele não seja, porque ele vai se frustrar, ele não vai dar

conta das altas habilidades das outras crianças , certo? Mas a própria família percebe isso com o tempo, tá? Então é um trabalho de troca com a família, conversa todos os atendimentos com pais , ver como é que está, tá? A nossa preocupação no precoce é fazer uma simetria cerebral, certo? Porque nossas crianças muitas vezes são muito precoces na área de leitura , porém não sabe brincar, tá? Na área motora tá defasado, então o que a gente procura observar também que o que esse cérebro não está correspondendo a essa aprendizagem, porque ele foca tanto na área que ele domina, que esquece das outras áreas. Então a gente tem muito essa preocupação na precocidade, tá? De fazer essa simetria cerebral, porque se não ele vai provavelmente vai se tornar um altas habilidades sem funcionalidade, tá? Muitas crianças começaram já altas habilidades aqui, a gente via que não tinha essa função essas altas habilidades e prejudicava ele na vida acadêmica, na vida do dia a dia, tá? E nossas crianças precoces, não. Como feito esse trabalho de prevenção, tá? Então a gente estimula essa criança, esse espaço, esse corpo, essa auto imagem, tá? Então são crianças que saem realmente do precoce bem resolvidas , sabe lidar com essas diferenças, porque é muito difícil para essa criança que é precoce, tá? As escolas não estão preparadas muitas vezes para trabalhar com essas crianças precoce, e o que é que acontece? As tarefas tem que ser suplementada , o tempo de atividade é muito curto para essa criança, porque ela termina tudo muito rápido, um alto grau de curiosidade, é imenso, é grande, tá? São crianças que tem uma aprendizagem muito rápida, são crianças que são muito persistentes, ela desafia muito o professor, então as vezes incomoda o professor, Certo? Meche com a dinâmica daquela sala de aula, tá? Então são crianças as vezes até confundidas com hiperativas, mas quando vem aqui para o NAAHS a gente ver que não são hiperativas, tá? São crianças que estão cansadas daquelas atividades que elas já dominam, tá? Então é... a escola tem que ter essa percepção, vou trabalhar isso com essa criança, mas vou ter que fazer um complemento dessa atividade, tá? Por exemplo criança com dois anos e oito meses que já ler, aí a escola vai trabalhar a letra A, um exemplo... seja lá com três anos, quatro anos , se a criança já ler tudo, então como é que essa criança vai copiar não sei quantas vezes a letra A, fazer então... teria que fazer um trabalho diferenciado , é isso que a gente orienta os professores, tá? Ela pode até trabalhar a letra A, mas para essa criança tem que ter um trabalho suplementar, de que? Escrever palavras com A , tá? Fazer leituras com palavra com A, ajudar o amigo nessa construção, ela não pode ficar no mesmo nível das crianças no conteúdo que ela já dominam. Então isso já acontece, tá? A gente já tem esse contato com os professores e faz essa troca com os professores , certo? Agora isso é difícil, o professor para ter uma criança precoce na sala de Educação de Infância é uma coisa...é uma coisa difícil,

certo? É... mais ai é esse o trabalho do NAAHS, tá? Então tá organizando essa criança, fazendo essa simetria cerebral, tá? Eu tenho observado, temos crianças que não sabem colocar um sapato, tirar um sapato, tem crianças que não sabem chutar uma bola, tem criança que é... ótimo na parte lógica de matemática, em resolver contas, por exemplo: se você pega uma criança precoce na área lógica de matemática para resolver uma continha, então brincar de continha, brincar disso, então ela vai fazer o que? Mil e danou-se mais quinhentos e danou-se, um exemplo, ela nunca vai dizer dois mais três, ou quatro mais cinco, tá? Então é uma coisa assim bem diferente, a gente percebe pela diferença, certo? Se eu pegava uma criança de 4 anos, tinha um bucado de dinheiro, eu tenho até o vídeo sobre isso, você pega o dinheiro e mandar ela fazer uma contagem... Uma criança com 4 anos dita normal vai contar o que? Um, dois, três, Quatro... A quantidade de dinheiro que recebeu, um criança que é precoce não, Ela vai somar aquele dinheiro, vinte mais cinquenta mais duzentos mais quinhentos, um exemplo. Ela consegue abstrair que é uma coisa que acontece só com o que? Com dez anos essa questão, né? Essa questão da abstração assim com bem mais facilidade, então são crianças precoces. Porém, as vezes ela domina isso e não domina um brincar mesmo, a função do brincar, porque ela não dá espaço para ela fazer isso dentro de casa, tá? Porque ela não se interessa, né? O que acontece com a família? Geralmente a família acham essas crianças superinteressantes, então muitas vezes a criança se torna a atração da família. Olha “fulaninho” o que sabe fazer e cada vez vai estimulando mais essa área, tá? Então quando chega aqui no NAAHS a gente começa a orientar essa família, até porque essa criança precisa trabalhar muito a questão da autoestima, tá? Porque são crianças que não aceitam um não, ela é a mais inteligente, ela é a mais sabida, ela é mais isso, ela é mais aquilo, tá? As vezes temos que barrar isso, tá? E outras as vezes se tornam tímida, tem vergonha de se expor, então cada criança é um caso, tá? E a família também é trabalhada para saber lidar com seu filho, né? Tanto é que no.... Por exemplo: Uma mãe chegou aqui dizendo, olha Roberta meu filho já fala libras, já.... fala inglês, Como se fosse uma coisa muito bacana, enquanto seu filho não conseguia ficar parado na sala um minuto, ou então, o seu filho não sabia brincar de carrinho, tá? Então a gente vai mostrando a mãe. Mãe vamos estimular mais isso, tire um pouquinho essas letras, tire um pouquinho isso, porque isso ela já dominou, ele é autodidata, a criança é uma criança autodidata. A gente ser humano tem que ser trabalhado em todas as áreas e nossas crianças precoces focam muito numa área que tem a precocidade, tá? São crianças

APÊNDICE XI. RESPOSTAS DA ENTREVISTA – PROFESSOR PEI 8



PROFESSOR PAE 8

Q1. Identificação do Entrevistado

- Sexo: F
- Idade: 40 anos
- Graduação: Psicologia
- Pós-graduação: Educação Especial
- Tempo de docência: 15 anos
- Tempo de docência na Educação de Infância: 8 anos

Q2. Você Já participou de alguma formação promovida pela rede no âmbito da Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação? Considera importante a formação nessa área? Por quê?

Q3. Quais as características mais marcantes apresentadas pelas crianças da sua turma?

R. Nos grupos que a genteee, ele, ele tá bem heterogêneo, assim, têm crianças com habilidade acadêmica, têm crianças com habilidade mais em linguagem e artes, aí têm criança com autismo com precocidade mas que não é funcional, temos duas crianças altistas assim que foram precoce na leitura,ééé, um é na leitura,e outro é na leitura e na escrita, mas não são funcionais, duas na parte acadêmica que o que você trabalhar com os meninos eles pegam, são bons em matemática, em leitura, em escrita, em conhecimentos gerais, ééé, têm uma que é mais na área artística, mesmo, né? que é bem introspectivo esse. eeee fica variando, né? , não têm uma coisa assim que predomina não. (barulho, eita) e assim, a gente considera, que é mais, o que é importante nessa identificação precoce também né? (riso) dá pra criança precoce, (barulho, perai visse? Bruno saia daí +barulho)

Q4. Qual a importância da identificação das altas habilidades nos primeiros anos da infância?

R. Pra que essa criança ela possa cada vez mais crescer e saber lidar, se expressar, né? Porque as vezes acaba que ela sen..., ela sendo poldada, né? ela silenciada, acaba sendo silenciada, então Eu acho que é, a, é, (falas paralelas no momento da entrevista) é importante deixar claro, perceber essa precocidade o mais cedo possível nesse sentido de cuidar, de escuta, de expressão e de desenvolvimento do talento (fala do entrevistador: de oportunizar) , isso, e até de prevenção pra uma questão de sofrimento psíquico porque algumas não são todas elas acabam sofrendo nesse sentido, essa questão social, né? De não conseguir se incluir, se interessar, se envolver com o trabalho da escola.

Q5. Em sua opinião o que falta aos docentes para identificar os alunos com altas habilidades/superdotação e potencializar uma ação educativa adequada Às crianças?

R. Em relação a segunda pergunta, o que eu acho que faltam aos docentes é sobretudo informação e conhecimento, tanto... tanto não viu? Principalmente em relação a questões de desenvolvimento, os professores, eles têm uma lacuna, uma dificuldade muito grande , é... uma falta de informação muito grande em relação a desenvolvimento infantil. Ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil é primordial para que você possa lançar um olhar para uma criança e daí compreender, néh? No que é que ela ta sendo precoce por exemplo ou que ela está adiantada no seu desenvolvimento, como também poder verificar em que ela está atrasada.

Outra falta de informação que têm haver com a formação mesmo, néh? De lacuna na formação é o conhecimento em relação as altas habilidades, os professores ainda na formação dos cursos de pedagogia eu acredito que... se for visto hoje em dia que é uma coisa recente, ainda é visto de forma muito superficial, então tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento geral, o professor têm defasagem de conhecimento, como também em relação a.... ao conceito, néh? Sobre altas habilidades , isso interfere diretamente no ato pedagógico, então eu acho que isso precisaria ser revisto e reforçado.

Q6. Na sua opinião como deveria ser o atendimento à crianças com altas habilidades/superdotação no âmbito da escola e do NAAHS?

R. Sobre a primeira pergunta eu acho que a proposta que foi estabelecida pelo MEC que no caso é através da implantação dos NAAHS, eu acho que ela é... bem louvável, néh? A questão da dificuldade. È.... eu acho que a dificuldade é em relação a não divulgação, não....

na realidade não é nem divulgação, porque a gente aqui por exemplo NAAHS até que divulga, é... A internet, através de jornais, tanto na televisão como impressos, mas eu acho que a grande questão é a não adesão por parte dos profissionais, tanto das escolas públicas como da privada. Principalmente da rede privada, néh? Que apesar de existir a lei, de que... as escolas privadas precisam dar suporte nesse serviço de... é... isso não é feito, eles... deveria haver um trabalho mais.... um trabalho mais.... mais intensivo em relação a obrigatoriedade da escola privada em oferecer o serviço para as crianças com necessidades específicas, não somente para as crianças com altas habilidades.

Q7. O que facilita e o que dificulta o atendimento as crianças com altas habilidades/superdotação? Por que?

R. O que dificulta, sobretudo, é a falta de recursos, néh? Crianças com altas habilidades são crianças que você não pode trabalhar com elas acima da “mesmice”, de coisas simples, têm que ser conteúdo... A facilidade é que as crianças se envolvem muito na atividade que têm haver com o interesse delas, às vezes mesmo nas que elas não estão muito interessadas, mas elas têm um tendência a se envolver muito com a proposta de trabalho, néh? Elas têm sede de informação, de expressar sua habilidade, então você simplesmente dando essa oportunidade, você vai ter um... um trabalho riquíssimo e belo construído junto com essa criança. Então não é difícil trabalhar com uma criança com alta habilidade, néh? É... basta... Como eu acho que com qualquer outra criança, disponibilidade do profissional. Nós, ultimamente, aqui agora, do ano passado pra cá, néh? Com essa, é... com essa nova gestão, néh? Teve um gestor da parte de informática que ele fez um investimento legal, comprou a ideia do NAAHS, então isso ofereceu a gente realmente um diferencial de recursos, porque antes a gente trabalhava somente com a criatividade da gente, a gente brincava dizendo que para trabalhar no NAAHS tinha que ter altas habilidades, porque a gente só tinha papel, lápis (poucos inclusive e de qualidade inferior) e também computador, néh? Então o trabalho da gente era basicamente feito acima do computador e eles precisam de algo que estigue (nn sei como escrever) mais eles, néh? E muitos acabaram desistindo porque ficou desinteressante. Hoje a realidade já é melhor, néh? A gente já têm realmente muito mais recursos tecnológicos, a gente têm o lego, é... têm a mesa, tá pra chegar a mesa integrativa, não sei dizer o nome direito, mas enfim hoje a gente já está disponibilizando de recursos diferenciados. É... Antes, néh? Disso, a gente tinha alguns materiais, mas eu vou lhe ser muito sincero, eu acho que ela nem ia gostar de saber que eu tô dizendo, mas muito material é... nos adquirimos por investimento da professora Jussara, néh? Nossa coordenadora, Jussara

comprou a ideia do NAAHS de uma forma que ela tira do dinheiro dela e compra material e exemplo disso são os materiais que nos disponibilizamos dos jogos matemáticos, néh? Na oficina de jogos matemáticos, todo aquele material foi adquirido pela professora Jussara e que é um material importantíssimo porque são jogos lógicos bem desafiadores, néh? Até pra gente mesmo, a gente têm que quebra a cabeça pra poder fazer , néh? Pra daí a gente trabalhar com os alunos, então é... esse é o maior desafio, néh? Realmente necessitar de recursos que sejam interessantes, néh? Pra esses alunos e isso requer um investimento maior, tanto por parte dos órgãos governamentais , néh? Da secretaria de educação como também do professor, porque ele vai ter que encarar aquilo ali e aprender também, néh? E não só a utilizar isso de forma pedagógica como mesmo... como também aprender a resolver o problema, néh? Então é desafiador em todos os sentidos.

Q8. De que forma o fenômeno das AH/SD poderia possa ser melhor compreendido, ter maior visibilidade de maneira a ampliar as políticas públicas educacionais e garantir uma educação com qualidade e equidade para todos?

R. Sobre a quarta pergunta eu retomo a questão da necessidade de investir na formação dos professores e na informação, néh? Eu acho que informação é tudo para que a gente possa desmitificar, destruir inclusive preconceito que existem e conceitos errôneos em relação às altas habilidades. Muitos profissionais restringem ainda apenas altas habilidades em questão acadêmica, como também espera que aquela criança com alta habilidade ou que o adolescente seja um gênio, então são conceitos diferentes e isso só encima de um investimento através da formação profissional e de informação, porque assim infelizmente o que eu percebo que o professor não têm muito.... não são muito.... a maioria dos professores não têm interesse em se formar, em estudar, néh? Trabalham com conteúdo, com formação, mas muitos não gostam nem de ler , néh? Você vai trabalhar... Eu já dei aula em cursos de pedagogia e a resistência que as pessoas que estão estudando têm em ler é uma coisa impressionante, eu não sei como é que um educador pode ter resistência em ler e em se informar, néh? Então não é só formar, é também informar e informação requer leitura, ir em busca de... e infelizmente eu acho que o perfil de muitos professores no Brasil não envolvem essas características, isso é um grande desafio.

Q9. Fale um pouco do seu trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação?

R- Pode falar (?) - Quando a mãe chega, é, quando a criança precoce chega a gente não têm, não avalia, não faz atividades, de avaliação com a criança né? a gente faz um

levantamento de características, da criança precoce junto a mãe, por que como o objetivo é, fazer uma observação a longo prazo né? qualitativa, então a gente deixa pra que essas características sejam realmente confirmadas a gente possa até ampliá-las ou não durante o atendimento do grupo de precoce. Esse tipo questionário, essa ficha de identificação, ela serve pra gente tá observando se de fato a criança apresenta precocidade e em qual área ou quais áreas ela tenderia ter mais características, né? Então, Eu fiz uma adaptação e aí coloquei a inteligência geral, a inteligência linguística, a (?) matemática, espacial, musical, então foi subdividida, de forma que quando a gente começa a fazer essa sondagem aí ela vai se delineando né? Têm algumas mães como essa, que tudo o filho faz! É meio complicado né? Por que dependendo da, do narcisismo (risos) dessa mãe também, a gente fica com essa informação, mas também dá pra perceber, éé, nesse discurso da mãe, o que é excessivo, né? e aí Eu faço um registro disso, e aí a gente discute, durante o grupo a gente vai observando se isso se confirma se não se confirma e até mesmo se seria caso a princípio ou não, né? quando não é caso pra o NAAH/S a gente diz: olhe, ...não é o caso pra aqui, entendesse? Então durante o grupo, pra fazer justamente esse levantamento dessas habilidades agente têm (Bruno não faça isso não) agente têm uma rotina que Roberta já deve ter te falado, né? Que começa ... a criança chega, a gente têm o bom dia ou boa tarde, depois a gente têm o momento de brincadeira livre que a gente vai ver né, pra o que ela tende a buscar o que? Ela vai mais pros livros, vai mais pras letras, vai mais pros lego, ela pede os jogos lógicos, o que é que ela nessa brincadeira livre ela apresenta de mais interesse. E durante esse brincar aí a gente também vai observar essa socialização, a gente observa se ele desenvolve bem aquela brincadeira se ele é criativo, e aí depois a gente vai pra uma atividade dirigida, né? No caso do grupo da manhã, a gente tá conduzindo, dessa vez Eu e Bel, em cima de um projeto, tá? então a gente definiu no grupo da quinta, a partir do interesse na brincadeira livre de uma criança, ele veio com um dinossauro, e aí ele mostrou que sabe muitas coisa sobre o dinossauro e a gente viu que outros do grupo se interessam pelo tema e que também têm domínio sobre conteúdos de dinossauro, nome do dinossauro, onde o dinossauro morava eles saem com todas essas características, então a gente definiu fazer um trabalho em cima disso através de uma maquete, que têm tá até lá, você deve ter visto né? Com as arvorezinhas, então a gente vai ver, mostrar uma foto do ambiente onde eles moravam, falar da pré história, têm um livro que a gente sempre tá trazendo sempre informação sobre dinossauros, por exemplo: tinha dinossauro que era bípedes, outros eram quadrúpedes, e eles vão pegando isso com uma rapidez imensa e aí a gente a partir disso vai fazendo um trabalho interdisciplinar, né? Então a gente vai trazer

informações sobre ... ééé, o ambiente aí a gente já vai ver essa parte naturalista, a gente vai fazer atividade em cima do, do do, raciocínio lógico matemático adaptado, algum joguinho que a gente constrói pra tá fazendo com eles sobre o dinossauro, ééé, a parte de artes mesmo, né? a gente vai tá vendo agora com a construção da maquete, então a gente circula por todas as áreas, a partir daquele tema, não quer dizer que isso seja sempre, né? Porque a gente têm uma flexibilidade aí, têm dia que a gente, parece, teve um dia que a gente brincou de (?) tá entendendo? então éé, a gente acabou nem trabalhando com a maquete, porque um trouxe (?) e agente, e ele têm uma tendência pra questão lógico matemático e a gente queria ver como é que desenrolava o grupo nesse sentido, né? mas é sempre com o foco de observar, as habilidades que os pais trazem, né? nessa sondagem inicial, é, sinalizando vê até que ponto ele faz isso e até como é que ele circunda por outras habilidades, as vezes ele nem apresentou, o pai nem sabe, o irmão desenvolveu e durante o grupo a gente percebe que a criança têm potencial. Os próprios colegas, eles conseguem contribuir com essa informação? Eles sinalizam, “essa turma do precoce” eles sinalizam em algum momento assim que, esse potencial que o colega dele têm? -Não, eles não chegam a ter esse nível de maturidade não, né? porque uma coisa é interessante, eles têm essa habilidade destacada, que é o que a gente fala da sincronia, né? éé, eles têm um talento pra uma área, uma habilidade de destaque, mas ele pode ser extremamente imaturo emocionalmente, então a gente têm durante o grupo situações de crianças que não se expressam, são muito introspectivas e que a gente têm que está incentivando ela a se colocar, né? têm crianças que são altamente voluntariosas, birrentas, têm crianças que não gostam de dividir, né? então, essas situações mostram muitas vezes que apesar de na área acadêmica, na área de linguagem, na área lógica, na área de arte ele têm um destaque, mas, emocionalmente, geralmente eles são crianças, eles são crianças imaturas, mesmo aquelas que se acham, né? têm uma menina aqui da tarde, que ela é muito, muito mesmo, digamos assim metida, ela se acha, ela também têm a imaturidade dela, né? ela já têm a fragilidade de ter medo de fogos, de não querer, ééé, que cante parabéns pra ela, então, dentro da característica dela por mais esperta que ela seja até na questão da fluência verbal, no vocabulário riquíssimo, mas ela têm essaaa

-Então o trabalho que, que é feito, com, com essa turma do, do precoce é que ele desenvolver, estimular também esse emocional dele?

-Com certa reserva, né? porque o que Eu sempre coloco é que o grupo ele não têm o objetivo psicoterapêutico, mas como a gente fala, têm até Cristina (?) que você pode pegar, é, a contribuições dela, apesar que Ela fala a partir de crianças com transtorno invasivo, né? o

trabalho do lugar de vida, mas Ela fala que a educação, mas se você pegar trabalhos que relacionem psicanálise e pedagogia, você vai ter falas desse tipo, que a educação, a pedagogia, ela entra como coadjuvante no tratamento analítico, psicanalítico, né? então ela ajuda organizar psiquicamente mas ela não organiza, então assim, o que é muito comum a gente vê uma criança que era muito voluntariosa, muito agitada, quando ela entra no grupo isso dilui um pouco, se ela não tiver uma base muito desorganizada desde as questões emocionais dela até a desestruturação familiar, o grupo consegue organizar essa criança, né? porque ele no final ele teve uma função terapêutica ele têm essa função, então ele ajuda, mas têm crianças como essa que Eu lhe falei, né? Essa menina chamada Cecília, que a gente têm que encaminhar pra psicoterapia, porque Eu não vou poder tá trabalhando essas questões mais específicas do comportamento e do emocional dela, então, quando agente percebe que vai além, aí a gente faz o encaminhamento pra psicoterapia fora do NAAH/S porque o nosso foco é o pedagógico, é observar, e estimular, e ajudar a criança a expressar suas habilidades e não trabalhar a questão de base emocional. Entendesse essa diferença?

ANEXOS

Quadro 11. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2005

Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29'
1 DVD
1 Scanner
1 Toca-fita (gravador)
2 Fones de ouvido
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
3 Regletes de mesa
3 Punções
3 Soroban
3 Guias de assinatura
3 Lupas individuais (2,5x – 5,0x – 10,0x)
3 Bengalas
1 Globo terrestre adaptado
1 Impressora Braille de pequeno porte
2 Máquinas de datilografia Braille
1 Lupa eletrônica

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 12. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2006

Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29'
1 DVD
1 Scanner
1 Webcam
1 Switch
1 Notebook
1 Adaptador de campainha
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 13. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2007

Equipamentos
2 Computadores
1 Impressora laser
1 TV com legenda 29"
1 DVD
1 Scanner
1 Switch
1 Notebook
1 Teclado com colméia de acrílico
1 Mouse adaptado
1 Fone de ouvido
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
4 Cadeiras para mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
1 Armário
1 Quadro melanínico branco
Materiais didáticos pedagógicos
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Memória de numerais
1 Bandinha rítmica
1 Dominó
1 Material dourado
1 Tapete quebra-cabeça
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille
1 Máquina de escrever Braille
1 Conjunto de lupa
1 Reglete de mesa
1 Punção
1 Soroban
1 Guia assinatura
1 Bengala dobrável
1 Globo terrestre adaptável
1 Caderno com pauta ampliada
1 Kit de desenho geométrico
1 Calculadora sonora
1 Prancheta para leitura
5 Pacotes de papel gramatura 120g

Quadro 14. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2008

Equipamentos
1 Computador
1 Monitor de 32"LCD
1 Teclado
1 Mouse
1 Fone de ouvido com microfone
1 Scanner
1 Estabilizador
1 Impressora laser
1 Notebook
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras para mesa redonda
1 Armário de aço
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro melanínico
Materiais didáticos pedagógicos
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Esquema corporal
1 Memória de numerais
1 Tapete de alfabeto encaixado
1 Software de comunicação alternativa e aumentativa
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças sobrepostos (seqüência lógica)
1 Dominó de animais em Língua de Sinais
1 Dominó de frutas em Língua de Sinais
1 Conjunto de lupas manuais (aumento 2x, 4x e 6x)
1 Dominó de Associação de Ideias
1 Dominó de Frases
1 Dominó com textura
1 Plano inclinado – Estante para leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille
1 Máquina de escrever Braille
1 Lupa eletrônica
2 Regletes de Mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Globo Terrestre Adaptado
1 Kit de Desenho Geométrico Adaptado
1 Calculadora Sonora
1 Software para produção de desenhos gráficos táteis

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 15. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais – 2009/2010

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora laser
1 Scanner
1 Teclado com colméia
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
2 Cadeiras para digitador
4 Cadeiras
1 Armário
2 Mesas para computador
1 Mesa para impressora
1 Quadro branco
Materiais didáticos pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Memória de numerais
1 Alfabeto Braille
1 Quebra cabeças sobrepostos
1 Dominó de animais em Libras
1 Dominó de frutas em Libras
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Dominó de associação de ideias
1 Dominó de associação de frases
1 Bandinha rítmica
1 Sacolão criativo
1 Esquema corporal
1 QUITE de lupas manuais
1 Plano inclinado – Suporte leitura
Materiais e Equipamentos específicos para deficiência visual
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Máquina de escrever em Braille
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Globo Terrestre Tátil
1 Kit de Desenho Geométrico
1 Calculadora Sonora

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 16. Composição das Salas de Recursos Multifuncionais - 2011/2012

Equipamentos
2 Computadores
2 Estabilizadores
1 Impressora multifuncional
1 Roteador Wireless
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colméia
1 Lupa eletrônica
1 Notebook
Mobiliários
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco
Materiais Didáticos Pedagógicos
1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Sacolão criativo
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Bandinha rítmica
1 Material dourado
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 17. Composição dos quites de Atualização – 2011

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos Recursos de tecnologia assistiva, destinados ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual
1 Impressora Braille – pequeno porte
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Globo terrestre tátil
1 Calculadora sonora
1 Kit de desenho geométrico
2 Regletes de mesa
4 Punções
2 Soroban
2 Guias de Assinatura
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 18. Composição dos quites de atualização – 2012/2013

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
2 Notebooks
1 Impressora multifuncional
1 Material dourado
1 Alfabeto móvel e sílabas
1 Caixa tátil
1 Dominó tátil
1 Memória Tátil
1 Alfabeto Braille
1 Caixinha de números
2 Bolas com guizo
1 Bola de futebol com guizo
1 Lupa eletrônica
1 Scanner com voz
1 Máquina de escrever em Braille
1 Mouse estático de esfera
1 Teclado expandido com colmeia

Fonte: Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais